SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT UND SOZIALE EXISTENZBEDINGUNGEN

Ihre Wechselbeziehung und Bedeutung für das Schulversagen

Untersuchungen zum Zusammenhang von Intelligenz-, Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen bei Schülern, sowie Schulversagen und die Bedeutung ausgewählter sozialer Umwelteinflüsse im Elternhaus am Beispiel von Schülern des 5. Schuljahrganges

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr

Dortmund

vorgelegt von
Siegbert Kratzsch
Altenburg

Drucklegung: Oktober 1975

Dissertationsdruck
Blasaditsch GmbH • 89 Augsburg 17 • Theodor-Heuß-Platz 3 • Telefon (0821) 51 85 63

Schülerpersönlichkeit und soziale Existenzbedingungen: Ihre Wechselbeziehung und Bedeutung für das Schulversagen.

Untersuchungen zum Zusammenhang von Intelligenz-, Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen bei Schülern, sowie Schulversagen und die Bedeutung ausgewählter sozialer Umwelteinflüsse im Elternhaus am Beispiel von Schülern des 5. Schuljahrganges

DISSERTATION

zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr

vorgelegt von
Siegbert Kratzsch
Dortmund

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

1. Fachgutachter: Prof. Dr. R.G.E. Müller

2. Fachgutachter: Prof. Dr. W. Brüne

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Oktober 1975

Kurze Zusammenfassung der Arbeit

Ausgehend von Forschungsbefunden zum Zusammenhang von intellektuellen Merkmalen, affektiven Persönlichkeitsdimensionen und Variablen des konzentrierten Arbeitsverhaltens wurde deren Bedeutung für den Schulerfolg bzw. -mißerfolg diskutiert und ihre Abhängigkeit von sozialen Existenzbedingungen aufgezeigt.

An einer Teilstichprobe von N = 224 Gesamtschülern wurden Merkmalsbeziehungen korrelationsstatistisch untersucht, sowie ein Instrumentarium zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation entwickelt, um die differenzierte Abbildung der sozialen Existenzbereiche im Elternhaus der Schüler zu ergänzen.

Die ermittelten signifikanten, aber niedrigen Zusammenhänge zwischen den oben genannten Merkmalsgruppen wurden für die Stichprobe der Hauptuntersuchung (N = 995 Schüler der 5. Schuljahrgänge an Gesamtschulen) bestätigt. Nach einer weiteren faktorenanalytischen und testkritischen Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) wurde die Konfigurationsfrequenzanalyse als multivariates Klassifikationsverfahren zur Identifizierung statistisch abgesicherter Typen und Syndrome im weiteren Auswertungsgang verwendet, da aufgrund der niedrigen korrelativen Zusammenhänge Wechselwirkungen höherer Ordnung zwischen den oben genannten Variablen zu erwarten waren.

Syndromanalysen der psychologischen Schülermerkmale ermöglichten es, typische Merkmalsmuster bei Schulversagern aufzudecken. Nach einer Klärung von typischen sozialen Existenzbedingungen des Elternhauses der Schüler unserer Untersuchungsgruppe wurde deren Bedeutung für Persönlichkeitssyndrome von Schülern ermittelt und für das Problem des Schulversagens nutzbar gemacht.

Den Ergebnissen zufolge ist wahrscheinlich, daß das Problem des Schulversagens nicht allein auf ungünstigen Merkmalsausprägungen in intellektuellen oder affektiven Merkmalen sowie der Konzentrationsleistung beruht, sondern daß die bei nicht sitzengebliebenen Schülern beobachtbare und wichtige Kompensationsmöglichkeit von niedrigen Einzelausprägungen von Merkmalen durch andere günstige Merkmalsmuster der Persönlichkeit für die Gruppe der Schulversager kaum in Betracht kommt.

I. THEORETISCHER TEIL

		Seite
1.	Einleitung	1
2.	Entwicklung der Problemstellung	2
2.1.	Persönlichkeitsvariablen, Intelligenz und Schulleistung: Variablenstatus dieser Merkmale und ihre mögliche Abhängigkeit von Sozialisationsbedingungen	2
2.2.	Beziehungen von Intelligenz und Persönlichkeitsfaktoren	5
2.2.1.	Allgemeine Untersuchungen	5
2.2.2.	Intelligenz und Extraversion	8
2.2.3.	Intelligenz und emotionale Stabilität bzw. Neurotizismus	14
2.3.	Intelligenz, Konzentrationsleistung und Persönlichkeitsmerkmale	20
2.3.1.	Konzentrationsleistung und Intelligenz	20
2.3.2.	Konzentrationsleistung und ihre Beziehung zu emotionalen Faktoren	25
2.4.	Schulleistung bzw. Schulversagen und Lernbehinderung im Zusammenhang von Intelligenzmerkmalen, Leistungsvariablen und emotionalen Faktoren der Schüler	26
2.5.	Persönlichkeitspsychologische Erklärungsansätze, die Intelligenz, Leistungsmerkmale und Persönlichkeitsvariablen umfassen	39

		Seite
2.6.	Soziale Herkunftsmerkmale und ihre Bedeutung für geistige Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsvariablen	53
2.6.1.	Soziale Umweltfaktoren als Determinanten von Persönlichkeitsmerkmalen	53
2.6.1.1.	Ängstlichkeit und Neurotizismus und ihre Abhängigkeit von sozialen Umweltfaktoren	54
2.6.1.2.	Soziale Herkunft und "adjustment"	63
2.6.2.	Soziale Umwelt und Intelligenz bzw. Schulerfolg	72
2.6.2.1.	Zusammenhänge von sozialen Merkmalen und Intelligenz als Wirkung kognitiver Anregungsbedingungen im Elternhaus	72
2.6.2.2.	Soziale Herkunftsmerkmale in ihrer Bedeutung für differenzierte Dimensionen der Intelligenz	83
2.6.2.3.	Art des Schulbesuchs bzw. Schulerfolg und soziale Umweltbedingungen	95
2.7.	Problem der Konkretisierung sozialer Umweltbedingungen	105
2.7.1.	Konzept der sozialen Schicht, ihrer abgeleiteten Operationalisierungen und das Konzept der sozialen Klasse	108
2.7.1.1.	Diskussion des Schichtbegriffs und der Schichtindizes	108
2.7.1.2.	Begriff der sozialen Klasse	115
2.7.2.	Modell der multiplen Wirkung der mit der Klassenlage einhergehenden sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensumstände	124
2.7.3.	Gruppierung dieser die sozialen Lebensumstände anzeigenden Merkmale	126

II. UNTERSUCHUNG

		Seite
3.	Ableitung der Fragestellung der Untersuchung und Operationalisierung der Merkmalsgruppen	134
3.1.	Allgemeine Formulierung der Fragestellung	139
3.2.	Psychologische Merkmale der Schüler und ausgewählte Testverfahren zu ihrer Erfassung	141
3.2.1.	Auswahl von relevanten psychologischen Schülermerkmalen	141
3.2.2.	Erfassung der psychologischen Schülervariablen	144
3.2.2.1.	Form des Untersuchungsprojekts und des dadurch bedingten Entscheidungsprozesses für die Testauswahl	144
3.2.2.2.	Progressiver Matrizen-Test (PM) von RAVEN zur Schätzung des allgemeinen Intelligenzniveaus	145
3.2.2.3.	Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) von HORN	147
3.2.2.4.	Erfassung der Konzentrationsleistung mit dem Aufmerksamkeits-Belastungs-Test "d 2"von BRICKENKAMP	149
3.2.2.5.	Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES) von BUGGLE und BAUMGÄRTEL	152
3.2.2.6.	Erfassung des Schulmißerfolgs	156
3.2.2.7.	Ergänzende Merkmale des Schülers	157

		Seite
3.3.	Indikatoren für die sozialen Existenzbedingungen im Elternhaus der Schüler	158
3.3.1.	Globale Charakterisierung der sozialen Lage durch die allgemeine Schichtbestimmung gemäß der Berufsgruppenzuweisung nach KLEINING und MOORE	158
3.3.2.	Sozio-ökonomische Verhältnisse im Elternhaus als Merkmale der materiellen Existenz	159
3.3.2.1.	Einkommen und Mitverdiener im Haushalt	160
3.3.2.2.	Materielle Wohnbedingungen	161
3.3.2.3.	Vertikale Mobilität der Eltern	161
3.3.3.	Einschätzung der sozio-kulturellen Existenz durch Merkmale der Ausbildung und Weiterbildung	162
3.3.4.	Arbeitsplatzsituation und berufliche Existenz	164
3.3.4.1.	Erlebte Arbeitsplatzbedingungen	164
3.3.4.2.	Objektive Bedingungen des Arbeitsverhältnisses	165
3.3.5.	Soziales Selbstverständnis der Eltern und Strukturmerkmale der Familie	167
3.4.	Bedeutung der Altersgruppe und des Schultyps der Schüler für die Problemstellung	168

		Seite
4.	Aufbau und Durchführung der Untersuchung	171
4.1.	Form der Datenerhebung	171
4.2.	Beschreibung der Untersuchten-Gruppe	172
4.2.1.	Intelligenz der Schüler	173
4.2.2.	Konzentrationsleistungsmerkmale und ihre Verteilung	174
4.2.3.	Neurotizismus und Extraversion bei den untersuchten Schülern	175
4.2.4.	Soziale Schichtverteilung der Eltern	176
4.2.5.	Ausbildungsstand der Eltern	177
4.3.	Mögliche Selektionseffekte durch lokale Schulverhältnisse an den Orten der Untersuchung	178
4.4.	Verfahren der engeren Hypothesengewinnung an der Teilstichprobe	179

		Seite
5.	Auswertung und Ergebnisse der Teilstichprobe	180
5.1.	Interkorrelationen der Schülervariablen Intelligenz, Konzentrationsleistung und Neurotizismus sowie Extraversion für die Teilstichprobe	180
5.2.	Entwicklung der Skalen des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) des Vaters	185
5.2.1.	Faktorenanalyse des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation	185
5.2.2.	Itemanalyse nach Trennschärfe und Verteilung der Antwortalternativen	194
5.2.3.	Diskussion der Faktoren des Arbeitsplatzfragebogens	197
5.3.	Bivariate Korrelationen zwischen den psychologischen Schülermerkmalen und den sozialen Variablen	200
5.4.	Multiple Vorhersage der Testmerkmale der Schüler aus sozialen Prädiktorvariablen nach der Faktorenanalyse	212
5.5.	Formulierung engerer Hypothesen aufgrund der Ergebnisse bei der Teilstichprobe	218

		Seite
6.	Auswertung und Ergebnisse der Hauptuntersuchungsstichprobe	226
6.1.	Untersuchungen zu den Schülermerkmalen: Intelligenz, Leistungs- und Persönlichkeitsdimensionen	226
6.1.1.	Interkorrelationen der Schülermerkmale	227
6.1.2.	Die Konfigurationsfrequenzanalyse als Methode der Typenfindung und ihre Anwendung zur Beantwortung der Fragestellung	230
6.1.3.	Merkmalsstruktur und empirisch gewonnene Typen von Schülern mittels der KFA	242
6.2.	Analyse des Schulversagens	259
6.2.1.	Persönlichkeitstypen in der Gruppe der sitzengebliebenen Schüler	259
6.2.2.	Vergleich von Schulversagern mit der Gruppe der versetzten Schüler nach überzufälligen Typen von Merkmalskonfigurationen	265
6.3.	Soziale Existenzbedingungen im Elternhaus der Schüler	271
6.3.1.	Erneute Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation	271
6.3.1.1.	Faktorenanalyse und Vergleich der Faktorenlösungen der Haupt- und Teilstichprobe	271
6.3.1.2.	Itemanalyse nach Trennschärfe und Verteilung	284

		Seite
6.3.1.3.	Inhaltliche Interpretation der gewonnenen Dimensionen der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) und ihr Bezug zu einer Theorie der beruflichen Existenz	287
6.3.2.	Unterscheidbare Bedingungen der sozialen Lage als typische Syndrome von sozialen Existenzindikatoren	292
6.3.2.1.	Globale Schichtmerkmale der Eltern und ihre soziale Selbsteinstufung	293
6.3.2.2.	Konfigurationen der sozio-ökonomischen Merkmale	300
6.3.2.3.	Syndrome der sozio-kulturellen Existenz am Beispiel der Ausbildung und ausbildungsbezogenen Ziele	304
6.3.2.4.	Analyse von typischen Berufssituationen	310
6.3.2.5.	Berufstätigkeit der Mutter und Familiensituation	313
6.4.	Soziale Umweltbedingungen in der Familie und Schülermerkmale	317
6.4.1.	Simultane Analysen der Indikatoren für die soziale Umweltsituation und der psychologischen Schülermerkmale Intelligenz, Konzentrationsleistung und Neurotizismus sowie Extraversion mit der KFA	318
6.4.2.	Soziale Merkmale und Schulversagen	328
7.	Diskussion und Einordnung der Ergebnisse	335
7.1.	Zum Zusammenhang von Intelligenz- und Leistungsmerkmalen und den affektiven Persönlichkeitsdimensionen	335
7.2.	Schulversagen in Abhängigkeit von Syndromen der Schülermerkmale und die Bedeutung von sozialen Existenzmustern des Elternhauses	339

Übersicht über Tabellen und Abbildungen

Seite

Abbildung 1: 51

Veranschaulichung der hypothetischen Zusammenhänge von Intelligenz-, Leistungs-, Persönlichkeitsdimensionen und "adjustment", ihre Abhängigkeit von Anlage-, Wachstums- und Sozialisationsbedingungen und ihre Beziehung zu Schulerfolg bzw. -mißerfolg.

Abbildung 2 a: 107

Allgemeines Prinzip der sozialen Positionszuweisung nach Leistungskriterien.

Abbildung 2 b: 107

Zirkel in der Legitimation des Zugangs zur sozialen Lebenslage durch Leistungskriterien.

Abbildung 3: 133

Wechselwirkungsmodell der multiplen Einflüsse von sozialen Existenzbedingungen auf schulrelevante Merkmale von Schülern unter Berücksichtigung von Vermittlungsvariablen.

Tabelle 1: 173

Mittelwerte und Streuungen der Intelligenz-Testwerte für die Untersuchungsgruppen Ges., Teil. und Insgesamt sowie mittlere Vergleichswerte aus der Testnormierung

Seite

Tabelle 2: 174

Mittelwerte und Streuungen der Konzentrationsleistungs-Testvariablen für die Untersuchungsgruppen Ges., Teil. und Insgesamt sowie mittlere Vergleichswerte aus den Testnormen.

Tabelle 3: 175

Mittelwerte und Streuungen der Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Extraversion, sowie "Lügenwert" nach HANES für die Untersuchungsgruppen Ges., Teil. und Insgesamt und mittlere Vergleichswerte aus den Testnormen.

Tabelle 4: 176

Mittelwerte und Streuungen des generellen Schichtindexes für die Elternberufe (Vater und Mutter getrennt).

Tabelle 5: 176

Absolute Frequenzen für die 5 Schichtkategorien gemäß der Berufsgruppenzuweisung für Vater und Mutter in der Gesamtstichprobe Ges.

Tabelle 6: 177

Absolute Häufigkeiten für die entsprechenden Ausbildungsniveaus bei Vater und Mutter in der Stichprobe Ges.

Tabelle 7: 178

Mittelwerte und Streuungen zum Ausbildungsniveau von Vater und Mutter.

Seite

Tabelle 8: 182

Übersicht über Interkorrelationen der psychologischen Schülermerkmale an der Teilstichprobe N = 224.

Tabelle 9: 186

Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Teilstichprobe).

Tabelle 10: 195

Kennwerte und Reliabilitäten (Innere Konsistenz nach KUDER-RICHARDSON, Formula 21) der Subtests sowie der 24 Items des FEA.

Tabelle 11: 196

Beantwortungshäufigkeiten (in %) der Antwortalternativen für die 24 Items des FEA

Tabelle 12: 201

Übersicht über die Variablen der sozialen Existenz und die entsprechenden Items des Sozialfragebogens.

Tabelle 13: 206

Übersicht über signifikant von 0 verschiedene Korrelationen zwischen den Testmerkmalen der Schüler und den Variablen der sozialen Existenz für die Teilstichprobe (Alpha kleiner/gleich 5 %; in Klammern: Alpha kleiner 10 %).

Seite

Tabelle 14: 216

Multiple Korrelationen (ohne Schrumpfungskorrektur) zwischen den Summenscores der 5 Sozialfaktoren sowie der drei Arbeitsplatzdimensionen (FEA) (Prädiktorvariablen) und den alterskorrigierten Testmerkmalen der Schüler (Kriteriumsvariablen).

Tabelle 15: 228

Übersicht über Interkorrelationen der psychologischen Schülermerkmale für die Gesamtstichprobe N = 995 (Alpha kleiner/gleich 0,1 %).

Tabelle 16: 235

Erster Teil des ausgedruckten Rechenprotokolls einer KFA (für das beschriebene Beispiel).

Tabelle 17: 236

Zweiter Teil des ausgedruckten Rechenprotokolls einer KFA (für das beschriebene Beispiel).

Abbildung 4: 269

Zusammenfassende Übersicht über gefundene Schülertypen von Schulversagern.

Tabelle 18: 272

Rotierte 3-Faktorenlösung des FEA (Varimax-Rotation) mit Ladungen und Kommunalitäten (Gesamtstichprobe).

Seite

Tabelle 19: 274

Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe).

Tabelle 20: 285

Kennwerte und Reliabilitäten (Innere Konsistenz geschätzt nach KUDER-RICHARDSON, Formula 21) der Subtests sowie der 24 Items des FEA (Gesamtstichprobe; Item 4.13 wurde selegiert).

Tabelle 21: 286

Beantwortungshäufigkeiten (in %) der Antwortalternativen für die 24 Items des FEA (Gesamtstichprobe; Item 4.13 wurde selegiert).

Tabelle 22: 294

Übersicht über die Variablen zur Erfassung der sozialen Existenz, ihre Kennzeichnung zum Vergleich mit Anhang 2, und Kurzbeschreibung der Kategorien für die KFA'n.

I. THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Die wissenschaftshistorische Trennung der Erforschung und Messung der Fähigkeits-, Leistungs- und Intelligenzdimensionen von den nicht-intellektuellen Persönlichkeitsfaktoren und ihren psychodiagnostischen Verfahren zur Messung von Motiven, Einstellungen und affektiven Merkmalen wurde zunehmend aufgehoben, indem Sozialisationsprozesse sowohl für die Entwicklung kognitiv-intellektueller Leistungsmöglichkeiten als auch für die Ausformung von Persönlichkeitseigenschaften als unabhängige Variablen hinzugezogen wurden.

Zusammenhänge affektiver und kognitiver Merkmalsgruppen, die sich in dem Einfluß affektiver Variablen auf den Leistungsbereich beweisen, machen die Erforschung gemeinsamer hypothetischer Wirkursachen sinnvoll (s. BRANDTSTÄDTER 1972), die in sozialen Milieuvariablen und spezifischen Sozialisationsbedingungen zu finden sind.

Die Sozialisationsforschung schließt die Lücke, die die pädagogische Psychologie in der Diskrepanz von intellektueller Leistungsmöglichkeit und schulischer Leistungswirklichkeit bei Schülern durch Theorien der Einwirkung von emotionalen Faktoren wie von sozialen Prozessen zu überbrücken hat, weil die Sozialisationsforschung die Abhängigkeit, aber auch Entstehung von Persönlichkeitsdimensionen wie auch der Intelligenz- und Leistungsfaktoren von bzw. durch sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen beschreiben kann.

Gerade die schichtenspezifisch orientierte Sozialisationsforschung sieht die gemeinsame Abhängigkeit von affektiven und intellektuellen Merkmalen von sozialen Umweltbedingungen, die ein wichtiger Gegenstand dieser Arbeit sein wird.

2. Entwicklung der Problemstellung

Die unter dem Ziel der Schulleistungsvorhersage entwickelten Intelligenztests haben bis vor wenigen Jahren in Untersuchungen geistige Leistungsmerkmale von Schülern als die relevanten Variablen des Schulerfolgs erscheinen lassen. Das ist an der Schulleistungsdiagnostik und der Diagnostik von lernschwachen Schülern für die Überweisung auf die Sonderschule abzulesen, die erst in den letzten Jahren nichtkognitiven Merkmalen mehr Beachtung schenken.

2.1. Persönlichkeitsvariablen, Intelligenz und Schulleistung: Variablenstatus dieser Merkmale und ihre mögliche Abhängigkeit von Sozialisationsbedingungen

Diese Entwicklung mag von den Ergebnissen ausgegangen sein, daß die gemeinsame Varianz zwischen Intelligenz und Schulnoten nur einen kleineren Anteil der gesamten Notenvarianz abdeckt. Einmal führte der nicht aufgeklärte Varianzanteil der Schulnoten zu weiterführenden Untersuchungen über die statistischen Kennwerte von Schulnoten (Objektivität, Zuverlässigkeit, Vergleichbarkeit) und ihre Brauchbarkeit für die Leistungsselektion (TENT 1969), sowie über den Beurteilungsprozeß und die relevanten Beurteilungsmerkmale (HOFER 1969, 1975; TSCHERNER 1974) bei der Notengebung des Lehrers; zum anderen aber auch zu Überlegungen über Bedingungsfaktoren für Schulleistungen beim Schüler. SIMONS (1969) faßt bei der Durchsicht der in Untersuchungen enthaltenen Beziehung zwischen Intelligenz und Schulleistung die Korrelationen zusammen und kommt zu der Aussage, daß die Korrelation um durchschnittlich $r = .5$ variiert. Der gemeinsame Varianzanteil zwischen Schulleistung und Intelligenzmerkmalen beträgt damit etwa ein Viertel der Varianzen beider Variablengruppen, so daß trotz der anzunehmenden Fehlervarianz beider operationalisierter Merkmalsgruppen ein beträchtlicher Anteil nicht aufgeklärter, aber systematischen Einflüssen unterliegender Varianz verbleibt.

Die Sicht, unter der ein Teil der weiteren Untersuchungsansätze steht, scheint zusätzliche Merkmale des Schülers nur in der Weise einzubeziehen, daß sie als Moderatorvariablen angesehen werden, die gewissermaßen das Wirksam-Werden des Intelligenzpotentials des Schülers in der Schule und in den Schulleistungen behindern. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers und auch Umweltbedingungen kommen zwar ins Blickfeld der pädagogischen Psychologie, aber eher als Einflußgrößen für die Aktivierung bzw. Behinderung kognitiver, intelligenter Fähigkeiten in der schulischen Leistungssituation.

Die Forschungen zum over- und underachievement können in dieser Weise gesehen werden: Intelligenzmerkmale werden als unabhängige Variablen aufgefaßt, während die Ausprägungsgrade der von ihnen abhängigen Variable Schulerfolg durch bestimmte Moderatorvariablen mitbestimmt werden. Die soziale und emotionale Angepaßtheit des Schülers, sein Selbstvertrauen, seine affektive Stabilität und das Freisein von Feindseligkeit sind solche Moderatorvariablen (vergl. WEINERT 1965, S. 22 ff.; auch RANK 1962), die auf Seiten der Schülerpersönlichkeit Schulleistungen in Abhängigkeit von der Intelligenz fördern; auf der anderen Seite werden Außenvariablen wie Berufsstand der Eltern als relevante Einflußgrößen gefunden, denen der gleiche logische Status als Moderator in der Beziehung Intelligenz - Schulerfolg beigemessen wird, was sicherlich nicht unproblematisch erscheint.

Dieses Denkmodell, daß bei mehr oder weniger vorhandener Intelligenz die Schulleistungen positiv oder negativ durch andere Merkmale beeinflußt werden, insbesondere durch Persönlichkeitsvariablen des Schülers, wirkt implizit auch in der Untersuchung von KEMMLER (1967) über Einfluß von Persönlichkeitseigenschaften des Schülers, erfaßt durch Schülerselbstbeurteilung und Lehrerbeurteilung, auf Erfolg und Versagen in der Grundschule.

Während aus der Sicht der Lehrer die "guten" Schüler (nach der Einschätzung der jeweiligen Klassenlehrer) mit Persönlichkeitseigenschaften wie kontaktfreudig, sozial integriert, kameradschaftlich und friedfertig, sowie auch angepaßt, selbstbewußt und mit weniger Neigung zur Störung im Unterricht beschrieben werden, erscheint bei schlechten Schülern die Störgröße "Neurotizismus" als leistungshemmendes Merkmal. In der Schülerselbstbeurteilung zeigen die "schlechten" Schüler, daß sie sich selbst ihrer Probleme zur Schule, zur Schulleistung und zum Lehrer, wie auch zu den Klassenkameraden gewahr sind, sich hinsichtlich der Schulangst höher einschätzen und in diesem Bereich von den "guten" Schülern zu unterscheiden sind. Die genannten Merkmale der Schülerpersönlichkeit mit signifikanten Unterschieden zwischen beiden Schülergruppen werden von der Autorin vornehmlich unter dem Aspekt ihrer Auswirkung auf die Anpassung des Kindes an die Schulwirklichkeit und deren leistungs- und persönlichkeitsrelevanten Voraussetzungen diskutiert. In ähnlicher Weise sieht auch SCHELL (1972) die Untersuchung von Merkmalen der Schülerpersönlichkeit unter dem Ziel, sie zur Leistungs- und Lernoptimierung zu verändern. Dadurch sollen affektive Hindernisse beim Schüler, schulische Leistungs- und Anpassungsziele erreichen zu können, geklärt und behoben werden (s. a. ZIELINSKI 1967; SARASON et al. 1971).

Nun ist es allerdings denkbar, daß Persönlichkeitsmerkmale auf Schulerfolg bzw. -mißerfolg nicht nur derart Einfluß nehmen, daß über die Form der Schulanpassung die Realisierung schülerischer Leistungsmöglichkeiten gefördert oder behindert wird. Vielmehr können Persönlichkeitsmerkmale in direkter, eben nicht moderierender Beziehung zur geistigen Leistungsfähigkeit und Intelligenz von Schülern stehen. Das hieße, Intelligenzfaktoren einen ähnlichen Status wie Persönlichkeitsdimensionen zuzuweisen und sowohl nicht-kognitive, wie auch kognitive Merkmalsgruppen gleichrangig in ihrer Abhängigkeit von Sozialisationsbedingungen zu betrachten, wie es in Untersuchungen über die Sprachkodes in verschiedenen Schichten

(vgl. OEVERMANN 1969; BERNSTEIN 1960; 1973) geschehen ist. Verschiedene theoretische, insbesondere lerntheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung könnten auf ihre Brauchbarkeit in der Beschreibung und Vorhersage der Entwicklung geistiger Leistungsfaktoren überprüft werden. In Bezug auf die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten und der Begriffsbildung hat die Lerntheorie als Sozialisationstheorie in dem verhaltenstherapeutischen Behandlungsprogramm von autistischen und schwer retardierten Kindern diesbezüglich ihre Möglichkeiten unter Beweis gestellt (s. GOTTWALD und REDLIN 1972). Parallel zu den kontrollierten unabhängigen Variablen dieser Experimente (d. h. die therapeutischen Maßnahmen) würden soziale Außenvariablen wie sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Merkmale als wirksame Bedingungen für die Ausbildung von Persönlichkeitsdimensionen und von Intelligenzfaktoren - vorläufig soll hier im Sprachgebrauch die gängige Begriffsunterscheidung beibehalten werden - zu untersuchen sein.

2.2. Beziehungen von Intelligenz und Persönlichkeitsfaktoren

2.2.1. Allgemeine Untersuchungen

An Gymnasialschülern fanden SEITZ und LÖSER (1969) nicht nur höhere Ausprägungen auf den faktorenanalytisch gewonnenen Persönlichkeitsdimensionen "anpassungsgewandt" und "autonom-leistungssicher" bei Schülern mit guten Schulleistungen bzw. auf dem Faktor "Unsicherheit im sozialen Umgang" bei schlechten Schülern, sondern auch positive Korrelationen bis .30 zwischen allgemeiner Intelligenz (g-Faktor) und der Dimension "optimistisch-selbstsichere Unbekümmertheit" und negative Beziehung zwischen Intelligenz und "Unsicherheit im sozialen Umgang".

In ähnlicher Weise kovariierten bei 60 Volksschülern (Jungen und Mädchen) in einem Alter von $\bar{x}$ = 8;6 Jahren der dritten Klasse schlechte Schulnoten in vier Fächern mit der "Erwartung von Mißerfolg" - einer der 12 durch eine Faktorenanalyse aus dem übersetzten Early-School-Personality-Questionnaire (ESPQ) von COAN und CATTELL gewonnenen Persönlichkeitsdimensionen (SEITZ 1970).

Zur Intelligenz, gemessen mit dem HAWIK, steht hier die Mißerfolgserwartung in keiner abzusichernden Beziehung. Dafür aber der Faktor "extravertiert-aktive Sach- und Problembewältigung" (vs. "abwartende Sensibilität in der Problembewältigung"), der positive Korrelationen bis r = .43 zu HAWIK-Untertests und dem Verbal- und Handlungs-IQ aufweist. Eine vergleichbare Persönlichkeitsdimension, diesmal aus dem übersetzten Children-Personality-Questionnaire (nach dem CPQ von CATTELL für 8-12Jährige mit 12 extrahierten Persönlichkeitsfaktoren) gewonnen, die SEITZ und METZFELDER (1970) "robuste" und "optimistisch-unbekümmerte" Schülerpersönlichkeit mit "positiver Selbsteinschätzung" nennen, steht mit Intelligenztestergebnissen aus einzelnen HAWIK-Handlungsuntertests in Beziehung.

In einer weiteren Studie erfaßt SEITZ (1971) einmal die Intelligenzaspekte an 99 Volksschülerinnen und -schülern der 6. Klasse im Alter zwischen 11 und 13 Jahren durch zwei Intelligenzverfahren, den AIT (MEILI) und CIFT (nach CATTELL); zum anderen benutzt er zur testkritisch sauberen Erfassung der Schulleistung den FST und korreliert die Intelligenz- und Schulleistungswerte mit den Punktsummen eines jeden Schülers in jedem der 12 Persönlichkeitsfaktoren aus dem adaptierten CPQ (Children-Personality-Questionnaire von CATTELL). Mit anderer Benennung, aber doch den anderen Untersuchungen vergleichbar, bestätigt sich hier wieder : Schüler mit höherer "Selbstschätzung" erbringen auch bessere Intelligenz- wie auch Schulleistungen. Die Korrelationskoeffizienten erreichen hier fast Werte bis r = .50.

Eine Untersuchung von BOTTENBERG (1972) gibt nach diesen Einzelbefunden aus dem Persönlichkeitsbereich Hinweise, wie die zu Leistungs- und Intelligenzmerkmalen in Beziehung stehenden Persönlichkeitsdimensionen in empirisch fundierte Konstrukte der Persönlichkeitspsychologie einzuordnen sind. Zur Erfassung der Schülerpersönlichkeit bei 181 männlichen und weiblichen Volksschülern mit durchschnittlichem Alter von 14 Jahren verwendet er den übersetzten High-School-Personality-Questionnaire (HSPQ nach CATTELL für Jugendliche) und kommt für die Persönlichkeitsdimensionen in einer Faktorenanalyse 2. Ordnung zu drei übergeordneten Faktoren für die Schülerpersönlichkeit

- Emotionalität: dazu gehören die Faktoren Ich-Stärke, emotionale Reife, Stabilität vs. Ich-Schwäche, emotionale Unreife, Instabilität

- Extraversion-Introversion: dazu emotional unmittelbare, sozialbezogene Erlebnis- und Handlungstendenz vs. willenskontrollierte, selbstbezogene Haltung

- Erhebung (Aggression) vs. Unterwerfung (Einordnungsbereitschaft).

Die in den zitierten vorherigen Untersuchungen mit Intelligenz (bzw. Schulleistung) kovariierenden Persönlichkeitsaspekte lassen sich meines Erachtens unter den beiden ersten Faktoren 2. Ordnung aus BOTTENBERG's Datenanalyse einordnen und sind unter den fundierten Konstrukten Emotionale Stabilität und Extraversion-Introversion zu behandeln.

2.2.2. Intelligenz und Extraversion

Persönlichkeitsdimensionen von Schülern, die in den oben zitierten Untersuchungen gewonnen wurden, wie "Unsicherheit im sozialen Umgang" (SEITZ und LÖSER 1969) und "pessimistisch-vorsichtig" (SEITZ 1971) einerseits, die zu Schulleistungen in negativer Beziehung zu stehen scheinen, und andererseits Merkmale wie "extravertiert-aktive Problembewältigung" (SEITZ 1970), "im sozialen Auftreten sicher" (SEITZ 1971) und evtl. auch "optimistisch-unbekümmert" (SEITZ und METZFELDER 1970) mit positiven Korrelationen zu Intelligenz- und Schulleistungsvariablen weisen von ihrer inhaltlichen Bestimmung einen Bezug zum Persönlichkeitsfaktor zweiter Ordnung "Introversion vs. Extraversion" auf.

Untersuchungen, die gezielter das Konstrukt "Extraversion" (vs. Introversion) durch Fragebogenskalen operational erfassen und zu Intelligenzmerkmalen in Beziehung setzen, lassen erkennen, daß allgemeine Intelligenz nur schwache Korrelationen zur Extraversion aufweist, wenn die Intelligenz nicht in ihren spezifischen Dimensionen betrachtet wird.

Aufgespalten in Primärfähigkeiten nach dem Intelligenzmodell von THURSTONE allerdings belegen einige Untersuchungsergebnisse, daß bedeutsame Beziehungen zwischen Intelligenz, und zwar zwischen dem Faktor "fluency" und Extraversionsmaßen bestehen (z. B. TRUMBULL 1953; DENTON und TAYLOR 1955; ROGERS 1956). CATTELL findet in dem Faktor UI 21 - "exuberance vs. suppressibility", aus objektiven Tests gewonnen -, der (nach HUNDLEBY et al. 1965) zu den Fragebogenfaktoren aus dem 16 PF "Soziale Initiative" und "Überschwenglichkeit" und damit zu dem Faktor 2. Ordnung "Extraversion" in enger Beziehung steht, Leistungsmaße für verbale und assoziative Flüssigkeit, für Rechenfertigkeit in den Grundrechenarten und für Geschwindigkeit in psychomotorischen Aufgaben vertreten. Daß dieser Faktor UI 21 und damit die genannten Leistungsmerkmale den 16 PF Persönlichkeitsfaktoren "Überschwenglichkeit" und "soziale Initiative" und damit eben "Extraversion" nahestehen, bestätigt den Zusammenhang von Extraversion und

Flüssigkeit in verbalen, assoziativen, leichten numerischen und in psychomotorischen Leistungen.

Zur theoretischen Erklärung dieses Faktors UI 21 wird angeführt, daß die Gemeinsamkeit dieser intellektuellen Flüssigkeit in einer Erhöhung der zentralnervösen Aktivität, der sympathikotonen Erregung und der Stoffwechselfunktionen besteht. Bezeichnend ist dabei, daß dieses physiologische Erklärungsmodell für diesen, der Intelligenzdimension "fluency" nahestehenden Faktor zentralnervöse Prozesse einbezieht, die nicht nur für intellektuelle und psychomotorische Leistungen, sondern auch für affektive Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam sind. Es ist ein Konstrukt von höherem Allgemeinheitsgrad, das die bereichsspezifischen Konstrukte "Intelligenz" und "Persönlichkeit" übergreift. Die Untersuchung des Zusammenhangs von einzelnen intellektuellen Fähigkeitsmerkmalen und der übergeordneten Persönlichkeitsdimension (Faktor 2. Ordnung) "Extraversion" bzw. der durch "Extraversion" repräsentierten Persönlichkeitsfaktoren 1. Ordnung führt also zu einem theoretischen Ansatz, der die Trennung von "Intelligenz" und "Persönlichkeit" überbrückt. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß auch EYSENCK (1967 b) die mit der Persönlichkeitsdimension "Extraversion" in seiner Theorie verbundene lernpsychologische Funktion der "reaktiven Hemmung", die Extravertierte schneller ausbilden, so daß sie dadurch flüssiger von einem Bewußtseins- oder Denkinhalt zum nächsten hinübergleiten können, zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Extraversion und fluency-Testleistungen heranzieht. Auch hier wird ein allgemeineres Konstrukt, das lernpsychologische Theorem der reaktiven Hemmung, als das "Intelligenz" und "Persönlichkeit" vermittelnde Modell eingeführt und zur Beschreibung des Zusammenhangs von Extraversion und intellektueller Beweglichkeit herangezogen.

Daß Introvertierte weniger schnell nach EYSENCK's Theorie eine reaktive Hemmung ausbilden und dadurch zwar geringere "fluency" als Extravertierte besitzen, aber durch das Haften an den aufgenommenen Denk- oder Vorstellungsinhalten "die Fähigkeit zur Bildung getrennter Teilinhalte innerhalb eines Bewußtseinsablaufes" haben, wie es KRETSCHMER für die Schizothymen ausdrückt (KRETSCHMER 1961, S. 302), kann vielleicht auch als Erklärung des Untersuchungsergebnisses von BALZERT (1968) gelten. Hier wurde von ihr bei zwei Extremgruppen von N = 91 introvertierten und N = 91 extravertierten männlichen und weiblichen Oberschülern im Alter von 14 bis 21 Jahren die Faktorenstruktur nach den Primärfähigkeiten der Intelligenz, erfaßt durch die 15 Untertests des LPS (HORN), verglichen. Beide Extremgruppen waren nach Alter, Neurotizismus und nach dem Intelligenzniveau parallelisiert, so daß nicht die Intelligenzunterschiede zwischen Extra- und Introvertierten, sondern die faktorielle Vergleichbarkeit ihrer Intelligenzstruktur zum Thema stand.

Die aus diesem ersten Untersuchungsteil abgeleiteten Hypothesen über Unterschiede in der Fähigkeitsstruktur des anschauungsgebundenen Denkens überprüfte BALZERT an N = 174 männlichen Oberschülern, die in eine Gruppe extrem Introvertierter (N = 60) und extrem Extravertierter (N = 51) eingeteilt wurden, die in den Leistungen nach den oben angegebenen Merkmalen vergleichbar waren. Für die Leistungen in zehn Subtests des anschauungsgebundenen Denkens (zu den Primärfähigkeiten "Space", "Visualization", "Closure") und des logisch-schlußfolgernden Denkens ("Induktion", "Deduktion") bestätigte die Transformationsanalyse der Faktorenlösung bei Intro- und Extravertierten, daß "die Faktorenstruktur der Fähigkeit des anschauungsgebundenen Denkens bei Introvertierten differenzierter und klarer im Sinne der bekannten Primärfähigkeiten interpretierbar ist als bei Extravertierten" (BALZERT 1968, S. 232).

Obgleich zu dieser Untersuchung kritische Einwände möglich sind, wie die den beiden Faktorenanalysen zugrundeliegenden geringen Stichprobenumfänge und besonders das ungeklärte Problem, inwieweit die größere Prägnanz und Differenziertheit der Faktorenlösung bei Introvertierten bei anschauungsgebundenen Denkaufgaben und auch deren höhere Interkorrelation durch eine größere Varianz der Leistungen in den entsprechenden Untertests zustande gekommen sein mögen, so gibt sie doch gerade durch die sequentielle Hypothesenüberprüfung interessante Hinweise zu dem behandelten Problemgebiet:
Falls die zum Teil gefundenen Unterschiede von Introvertierten und Extravertierten im Intelligenzniveau durch Parallelisierung der Extremgruppen herausgefiltert werden, dann scheinen Introvertierte - so nach der Erklärung von BALZERT - in differenzierterem Maße anschauungsgebundene Denkaufgaben lösen zu können, indem sie "bei räumlichen Konfigurationen leichter vom optischen Umfeld abstrahieren und einzelne Aspekte der Aufgabe aus dem gesamten Komplex isolieren", ...
während "Extravertierte, die eine komplexe Konfiguration nicht in dem Maße aufspalten und die verschiedenen Aspekte nebeneinander im Gedächtnis behalten wie Introvertierte, derartige Aufgaben unspezifisch, nämlich logisch-schlußfolgernd lösen" (BALZERT 1968, S. 228 ff.).

Während die Autorin dabei in Anlehnung an KRETSCHMER (1961) von "Spaltungsfähigkeit" bei Introvertierten spricht, wäre hier als Erklärungsmodell die empirisch gestützte Theorie der reaktiven Hemmung von EYSENCK anwendbar, daß nämlich Introvertierte weniger schnell und in geringerem Maße bei Leistungsaufgaben eine reaktive Hemmung aufbauen, dadurch nicht so schnell wie Extravertierte von einem Bewußtseinsinhalt zum anderen übergehen (d. h. weniger fluency beweisen), dafür aber bei räumlichen Konfigurationen mehrere Aspekte einer solchen Aufgabe zugleich im Bewußtsein halten können. Das bedarf aber noch der Überprüfung, besonders hinsichtlich der Unterschiede in der Leistungshöhe im anschauungsgebundenen Denkbereich zwischen Intro- und Extravertierten.

Zudem wäre zu prüfen, inwieweit das unterschiedliche Ausmaß der speed-Komponente in den "fluency"-erfassenden Untertests - z. B. ist der Tempofaktor in "Wortfinden" und "Addition" sehr hoch - gegenüber den Subtests zum anschauungsgebundenen Denken Extravertierte in den ersteren, Introvertierte in den zuletzt genannten Tests begünstigt, so daß das Erklärungsmodell der reaktiven Hemmung direkt auf geistige Tempoleistung angewendet werden müßte.

Wenn einmal, wie aufgezeigt wurde, Extra- und Introversion zu einzelnen Intelligenzfaktoren wie "Flüssigkeit" in engerer Verbindung stehen, zum anderen die faktorielle Differenzierung der Intelligenzstruktur im Sinne der Primärfähigkeiten von der Persönlichkeitsdimension Extraversion vs. Introversion abhängt, dann ist es zur Entwicklung von "Intelligenz" und "Persönlichkeit" übergreifenden Konstrukten sinnvoll, die beiden Variablensysteme "Persönlichkeit" und "Intelligenz" simultan zu betrachten, ihren gemeinsamen Varianzanteil mit einer kanonischen Korrelationsanalyse zu überprüfen und ihre gemeinsamen übergeordneten Faktoren herauszufinden.

Diesen Weg beschritt BRANDTSTÄDTER (1972). Er erfaßte den Intelligenzleistungsbereich mit den 15 Untertests (Untertest 1 + 2 zusammengefaßt, also 14 Intelligenzvariablen) des LPS von HORN, das in Anlehnung an das Intelligenzmodell der Primärfähigkeiten von THURSTONE aufgebaut ist, während der Persönlichkeitsbereich mit dem ins Deutsche übersetzten 16-PF-Fragebogen von CATTELL in 15 Dimensionen (Dimension "Allgemeine Intelligenz" des 16-PF wurde ausgeschlossen) und durch den ENNR von BRENGELMANN in 3 Dimensionen operational definiert wurde. Der übergeordnete Persönlichkeitsfaktor "Extraversion" war einmal im ENNR enthalten, aber ergab sich auch durch in ihm vertretene Faktoren 1. Ordnung des 16-PF. Die an 271 Unterprimanern - zum größten Teil Mittelschichtsangehörige - durchgeführte Untersuchung erbrachte schwache, aber bedeutsame Korrelationen von Intelligenzfaktoren und Persönlichkeitsmerkmalen.

Für die vorliegende Fragestellung interessanter sind die Ergebnisse der multivariaten Auswertung mit der kanonischen Korrelationsanalyse (nach HOTELLING, weiterentwickelt in: BRANDTSTÄDTER 1970), in der das Variablensystem "Intelligenz" und der Merkmalsbereich "Persönlichkeit" zugleich faktorenanalysiert werden, und der erste Faktor des Intelligenzbereiches und der erste Faktor des Persönlichkeitsbereiches so gewählt werden, daß eine höchstmögliche Korrelation dieser ersten beiden Faktoren erzielt wird. Das gleiche gilt für die Extraktion des zweiten, dritten und folgenden Faktoren, wobei die aus den Faktorenpaaren gebildeten kanonischen Faktoren orthogonal sind.

Die erste kanonische Merkmalsverbindung, die in diesem Zusammenhang interessiert, weil sie die Dimension "Extraversion" umfaßt, bestätigt eine auf dem 0,1 % Niveau signifikante Korrelation von R = .51 der Merkmalsgruppen "Intelligenz" und "Persönlichkeit". Sie wird markiert durch die Intelligenzuntertests "Wortfinden" und "Additionen", die dem LPS-Faktor "Flüssigkeit" sehr ähnlich sind, und durch die Persönlichkeitsdimensionen "Extraversion" (ENNR), sowie "Soziale Initiative" und "Überschwenglichkeit" (16-PF), welche dem Faktor "Extraversion" nahestehen, der bei einer Faktorenanalyse des 16-PF als übergeordneter Faktor extrahiert wurde. BRANDTSTÄDTER interpretiert den Intelligenzaspekt des kanonischen Faktors als "allgemeine Ablaufgeschwindigkeit mentaler Prozesse", also als geistige "Flüssigkeit" bei verbalen und einfachen numerischen Aufgaben und diskutiert seinen Zusammenhang zum Syndrom "soziale Initiative", "Überschwenglichkeit" und "Extraversion", das gut unter das Persönlichkeitskonstrukt "Extraversion vs. Introversion" zu subsumieren ist. Die Beziehung von Extraversion und Flüssigkeitsmerkmalen wird damit in diesem differenzierten Ansatz in hohem Maße bestätigt.

2.2.3. Intelligenz und emotionale Stabilität bzw. Neurotizismus

Einmal fand BRANDTSTÄDTER in der eben genannten Untersuchung (1972) in der zweiten kanonischen Merkmalsverbindung ein zu Intelligenzaspekten ("perzeptiv-analytische Strukturierung bei figuralen und räumlichen Konfigurationen") in Beziehung stehendes Persönlichkeitssyndrom, das neben den 16-PF-Dimensionen -"Schizothymie" und "Eigenständigkeit"- vor allen Dingen "emotionale Stabilität", den Gegenpol der Neurotizismus-Dimension des ENNR umfaßt; zum anderen ergaben die unter 2.2.1. referierten Untersuchungen mit Beziehungen von "anpassungsgewandt", "autonom-leistungssicher" zur Schulleistung (SEITZ und LÖSER 1969), bzw. "optimistisch-selbstsichere Unbekümmertheit" zur allgemeinen Intelligenz (SEITZ und LÖSER 1969) und "positive Selbsteinschätzung" zu einigen nicht verbalen Subtests des HAWIK (SEITZ und METZFELDER 1970) ebenso Hinweise für Zusammenhänge von Intelligenzleistungsfaktoren und "Emotionalität" (Faktor 2. Ordnung der Schülerpersönlichkeit nach BOTTENBERG 1972) bzw. "emotionale Stabilität".

Es erscheint deshalb sinnvoll, ausführlicher auf die Bedeutung des Persönlichkeitskonstruktes "Emotionale Stabilität" bzw. "Neurotizismus" im Rahmen unserer Fragestellung einzugehen. Dazu ist vorab zu klären, inwieweit der Persönlichkeitsfaktor Ängstlichkeit, der in der Korrelationsstudie von ZIELINSKI (1967) zur Intelligenz (HWYT) und Schulleistungstestdaten in Beziehung steht und dessen Bedeutung für Schulleistungen und Intelligenztestleistungen allgemein anerkannt ist (s.a. SCHELL 1972), unter der Dimension höherer Generalität "Neurotizismus" zu subsumieren ist.

Diese Diskussion soll an dieser Stelle nicht auf Neurose-theoretische Erörterungen von Angst und Angstabwehr und auf die Frage eingehen, ob Neurose-spezifische Syndrome mehr oder weniger Ängstlichkeit aufweisen. Dieses Problem ist je nach der

benutzten Angsttheorie und den verwendeten Angstindikatoren verschieden zu beantworten, gerade unter Einbeziehung psychoanalytischer Forschungen. Es kann hier nur um die Frage gehen, ob die in Untersuchungen zur Schülerpersönlichkeit und Schülerintelligenz und -leistung verwendeten Fragebögen und Testverfahren zur Erfassung von Ängstlichkeit mit Neurotizismusskalen so hoch korrelieren, daß für unsere Problemstellung Ängstlichkeit unter der allgemeineren Persönlichkeitsdimension Neurotizismus mit erfaßt und in ihren bedeutsamen Zusammenhängen zum Intelligenz- und Leistungsbereich von Schülern ausreichend gewürdigt werden kann.

PROBST (1973 a) berichtet eine in Marburg von SCHÜRER durchgeführte - unveröffentlichte - Korrelationsstudie an 196 Hauptschülerinnen und -schülern, in der die Angstskalen "Marburger Liste" und "Kinder-Angst-Test" mit zwei deutschen Übersetzungen des JEPI (Junior EYSENCK Personality Inventary, EYSENCK 1965) interkorreliert wurden. Es wurden Zusammenhänge von r = .5 bis über r = .7 gefunden. PROBST (1973 a, S. 41 ff.) kommt anhand dieses Ergebnisses zu dem Schluß, daß diese hohen Korrelationen, die fast das Niveau von Zuverlässigkeitskoeffizienten erreichen, eher zu einer Fusion als zu einer Differenzierung der beiden Konzepte "Ängstlichkeit" und "Neurotizismus" auffordern, wenn sie als Fragebogendaten erhoben werden. Es erscheint demnach berechtigt, neben "Extraversion" vs. "Introversion" als wichtigstes Persönlichkeitskonstrukt "Emotionale Stabilität" vs. "Neurotizismus" in seinen Bezügen zur Intelligenz- und Schulleistung zu behandeln, zumal sich auch im faktorenanalytisch gewonnenen Persönlichkeitsmodell von CATTELL der Faktor 2. Ordnung "Ängstlichkeit" (mit dem Faktor 2. Ordnung "Resignation") als wichtiger Bestandteil von Neurotizismus erweist (CATTELL und SCHEIER 1961).

Da die in Deutschland gebräuchlichen Neurotizismusfragebögen für Schüler aus EYSENCK's Skalen entwickelt wurden, zumindest

zu ihnen eine große Ähnlichkeit aufweisen, interessiert hier zur Klärung der Dimension Neurotizismus das persönlichkeitspsychologische Konzept von EYSENCK, das dem JEPI von Sybil B. EYSENCK zugrundeliegt. Für EYSENCK bedeutet Neurotizismus die bei Neurotikern anzutreffende emotionale Labilität, die auf eine angeborene geringe emotionale Belastungsfähigkeit des Nervensystems zurückgeht. Diese emotionale Labilität führt bei großer Belastung zur Entwicklung neurotischer Symptome und eventuell zum "Nervenzusammenbruch" (EYSENCK 1967 a). Die Dimension "Neurotizismus" definiert also den Ausprägungsgrad der Tendenz, auf psychischen Streß inadäquat, d. h. mit neurotischen Symptomen bis zum Zusammenbruch des psychischen Gleichgewichts zu antworten.

Da der Ausgangspunkt unserer Überlegungen über die mögliche Gemeinsamkeit von kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen gerade ihre gemeinsame Abhängigkeit von sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Umweltbedingungen ist, führt dieser theoretische Standpunkt bezüglich des einen affektiven Merkmals "Neurotizismus" - trotz der sehr nützlichen Problemstellung nicht weiter. Indem eine konstitutionelle Prädisposition zum Neurotizismus bei allen Personen angenommen wird, wird die Abhängigkeit dieses Persönlichkeitsmerkmals von Sozialisationsbedingungen eingeschränkt.

Ohne zu solchen weittragenden konstitutionellen Theorien zu kommen, untersuchten CATTELL und SCHEIER (1961) faktorenanalytisch die Struktur der affektiven Persönlichkeitsdimensionen, die zur Unterscheidung von neurotischen und von sog. normalen Personen notwendig sind.

Als Faktoren 1. Ordnung ergeben sich dabei folgende Dimensionen, in denen neurotische Personen stärkere Ausprägungs-

grade aufweisen:

- Niveau der Triebspannung
- Neigung zu Schuldgefühlen
- "tender-mindedness"
- geringe Ich-Stärke
- Mißtrauen
- Unterordnungsbereitschaft bzw. Abhängigkeit
- Zaghaftigkeit

(CATTELL und SCHEIER 1961, S. 49, 57; in der Zusammenstellung zit. nach PROBST 1973 a, S. 44). Diese Komponenten sind in den zwei komplexeren Faktoren (2. Ordnung) "Ängstlichkeit" und "Resignation" zusammenzufassen. D. h. alle ängstlichen Personen sind auch neurotisch, während zur Kennzeichnung aller neurotischen Personen noch die zweite Unterscheidungsdimension "Resignation" hinzutreten muß. An dem Faktor 2. Ordnung "Ängstlichkeit" sind dabei folgende Merkmale beteiligt (Faktoren 1. Ordnung):

- starke Triebspannung
- geringe Ich-Stärke
- Neigung zu Schuldgefühlen
- schwaches Selbstwertgefühl
- Mißtrauen.

Diese faktorielle Struktur des Persönlichkeitsbereiches "Neurotizismus" bzw. "Ängstlichkeit"kann als gesichert gelten und wurde auch an Schulkindern bestätigt (nach PROBST 1973 a, S. 45).

SCHICK (1971) hat den Zusammenhang zwischen Neurotizismus, erfaßt mit dem JEPI (in der Übersetzung von BUGGLE et al. 1968), und seiner Entsprechung in dem Verhalten von Schülern gemäß dem "Schülerfragebogen" von KEMMLER (1967) an 91 Volks- und Hauptschülerinnen und -schülern korrelationsstatistisch untersucht.

Er kommt zu dem Schluß, daß, gemäß den hohen Korrelationen (um r = .5) von Neurotizismus und den Bereichen des "Schülerfragebogens", Kinder mit hohen Neurotizismuswerten schlechter an die Schulrealität angepaßt sind, sich wenig konzentrieren können und eine negative Einstellung zur Leistung in der Schule haben. Auch sind sie affektiver und kontaktschwierig zu den Mitschülern.

SCHICK benennt die Problemkomplexe mit dem Begriff "Störbarkeit", die er wohl als Entsprechung von Neurotizismus im Schulbereich sieht. Allerdings zieht er, wie PROBST in der kritischen Diskussion dieser Ergebnisse und Folgerungen nachweist (1973 a, S. 43), vorschnell den Schluß, daß Neurotizismus eine allgemeine Bedingung des - problemhaften - Schulverhaltens sei, und, da die neurotische Tendenz gemäß EYSENCK's Theorie erbgebunden ist, "Störbarkeit" und die damit verbundene Schulfehlanpassung ebenfalls konstitutionell bestimmt seien. Die hoch korrelierenden Merkmale "Neurotizismus" und "Störbarkeit" beziehen sich, so zeigt PROBST (1973 a, S. 43), auf sehr ähnliche und zum Teil inhaltsgleiche Fragebogen-Items, so daß die Zusammenhänge nicht nur auf der gemeinsamen Varianz beider Variablen(gruppen), sondern auch auf einem methodischen Artefakt beruhen können. Es bleibt zu prüfen, inwieweit abgesehen von dieser kritischen Schwäche die Entsprechung von Neurotizismus bei Schülern in ihrem schulrelevanten Verhalten, die SCHICK gefunden hat, repliziert werden kann.

Angewendet auf die referierten Ergebnisse der bekannten Studie von KEMMLER (1967) würde eine bestätigte Beziehung von "Neurotizismus" und "Störbarkeit" bedeuten, daß "schlechte Schüler", die sich ja nach KEMMLER auf dem "Schülerfragebogen" schlechter konzentriert und schulangepaßt und mit weniger Kontakt zu Mitschülern beschreiben - alles Aspekte des Syndroms "Störbarkeit" im SCHICK'schen Sinne! -, auch tatsächlich "störbarer" und damit "neurotischer" sind. Andererseits sind "gute Schüler" nach dem "Schülerfragebogen" affektiv mehr gesteuert, also stärker "emotional stabil" (vs. "neurotisch").

Wir hätten damit einen Hinweis mehr für den Zusammenhang von Neurotizismus und Schulleistung.

Aus den oben noch einmal zusammengefaßten Ergebnissen zu Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, die der Dimension "Neurotizismus" bzw. der in ihr enthaltenen Dimension "Ängstlichkeit" nahestehen, und Intelligenzaspekten wurde jedoch auch eins deutlich: Es ist nicht immer das allgemeine Intelligenz- oder Leistungsniveau, zu dem "Neurotizismus" oder "Ängstlichkeit" in Beziehung stehen. Die Zusammenhänge müssen wohl differenzierter gesehen werden. Daß nicht zu erwarten ist, daß alle Intelligenzfähigkeiten mit allen Persönlichkeitsdimensionen zusammenhängen, aber auch nicht "Neurotizismus" mit allen Primärfaktoren der Intelligenz, das machte die Untersuchung von BRANDTSTÄDTER deutlich: Der Gegenpol zu "Neurotizismus", die "emotionale Stabilität" aus dem ENNR, scheint nach der zweiten kanonischen Merkmalsverbindung zum Faktor des LPS "Perzeptiv-analytische Strukturierung bei figuralen und räumlichen Konfigurationen" in Beziehung zu stehen. BRANDTSTÄDTER (1972, S. 52) macht darauf aufmerksam, daß zur theoretischen Bestimmung dieses Intelligenzsyndroms das Konstrukt "Feldunabhängigkeit" (WITKIN et al. 1962) relevant ist: "Über die Entsprechung zwischen dem kanonischen Faktor U_2 ("Perzeptiv-analytische Strukturierung bei figuralen und räumlichen Konfigurationen") und den von WITKIN (1964; WITKIN et al. 1962) als kognitive Komponenten der "Feldunabhängigkeit" aufgeführten Faktoren "flexibility of closure" und "spatial decontextualisation" kann kaum ein Zweifel bestehen." Da zu der bedeutendsten Dimension "Emotionale Stabilität" auf der Persönlichkeitsseite der zweiten kanonischen Merkmalsverbindung noch "Schizothymie" und "Eigenständigkeit" (16-PF-Dimensionen) dazukommen (und dieses Syndrom dem faktorenanalytischen Faktor "Egozentrische Unabhängigkeit" aus dem 16-PF nahesteht), führt BRANDTSTÄDTER fort: "Auf der anderen Seite stimmt die Beschreibung des 'Idealtyps' für den kanonischen Faktor V_2 recht genau überein mit der Persönlichkeitsbeschreibung des 'feldunabhängigen' Individuums" (1972, S. 52), das affektiv eigenständig und stabil ist, und ein stabiles positives Selbst-

bild besitzt. Trotz dieser Differenzierungen ist festzuhalten, daß das Persönlichkeitssyndrom recht gut durch "Emotionale Stabilität" markiert wird und uns in dieser Dimension eine wichtige generelle Variable des affektiven Merkmalsbereichs entgegentritt, die mit kognitiven Variablen zusammenhängt. Sie sind unter "Feldunabhängigkeit" zusammenzufassen.

Da bisher unter dem Leistungsbereich nur Schulleistungsmerkmale und Intelligenzfaktoren berücksichtigt wurden, aber Konzentrationsleistung bzw. Aufmerksamkeitsbelastungsfähigkeit wichtige Variablen effektiver geistiger Leistungsfähigkeit darstellen, sollen sie im folgenden innerhalb des Gesamtkonzeptes ebenfalls diskutiert werden.

2.3. Intelligenz, Konzentrationsleistung und Persönlichkeitsmerkmale

2.3.1. Konzentrationsleistung und Intelligenz

Wenn auch über die begriffliche Abgrenzung dessen, was mit Konzentrationsleistung gemeint ist, keine Übereinstimmung besteht und verschiedene Autoren von entsprechenden Tests je nach ihrem Konzept das Erfaßte "Willensstärke und Willensstoßkraft", "Aufmerksamkeit" oder "Konzentration" nennen, so ergibt sich die berechtigte Annahme dieses gemeinsamen Konzepts "Konzentration" aus seinem - durch Operationalisierung in Testverfahren - überprüfbaren Beitrag zur Vorhersage von Bewährung in Leistungssituationen, z. B. in Beruf und Schule (s. BARTENWERFER 1964, S. 385 ff.). Zudem stimmen die Testverfahren unterschiedlichster begrifflicher Provenienz korrelativ gut überein; (BARTENWERFER berichtet Korrelationen .3 bis .7; 1964) und ihrer Testsituation ist gemeinsam, daß "intellektuell anspruchslose Aufgaben über längere Zeit mit hohem Tempo zu bearbeiten sind." Nach BARTENWERFER (1964) konstituieren diese Merkmale "allgemeine Leistungstests". Dabei

scheinen zwei Faktoren zur Beschreibung der beobachteten gemeinsamen Varianz der Testleistungen aufgrund von Faktorenanalysen besonders bedeutsam zu sein: Ein "Tempo- und Mengenfaktor", der je nach Test besonders durch bearbeitete Aufgabenmenge oder dafür benötigte Zeit repräsentiert und von BARTENWERFER (1964, S. 403) als Faktor "anhaltende Konzentration bei geistiger Tempoarbeit" interpretiert wird, und ein Fehler-Faktor, der mit der "Vermeidung von Fehlern und Verbesserungen" zu tun hat (BARTENWERFER 1964, S. 403).

Der Tempo- und Mengenfaktor zeigt Ähnlichkeit zu der Intelligenzdimension "Wahrnehmungsgeschwindigkeit" nach dem THURSTONE'schen Intelligenzmodell. Er scheint überall dort Bedeutung zu haben, wo schnelles Arbeiten notwendig ist, wie es einmal Konzentrationstests, aber auch Intelligenztests mit Schnelligkeitskomponente ("speed-tests") erfordern, denn die Menge der richtig bewältigten Aufgaben in vorgegebener Zeit ist in den meisten Intelligenztests der entscheidende Indikator. So resumiert BARTENWERFER auch, daß die zuverlässig erfaßten Merkmale von Konzentrationsleistungstests "durchschnittlich leicht mit Intelligenzmerkmalen (0,0 - 0,4)" korrelieren (1964, S. 405).

BRICKENKAMP (1962) berichtet differenzierte Zusammenhänge zwischen der Mengenleistung im "d_2" (Aufmerksamkeits-Belastungstest), der einen verläßlichen Zusammenhang zu anderen gebräuchlichen Konzentrationsleistungstests und gute Testgütekriterien aufweist, und dem Untertest "Zahlen-Symbol-Test" ($r = .45$s an $N = 30$) aus dem HAWIE (WECHSLER), sowie Beziehungen zu den Subtests des IST (AMTHAUER) (an $N = 65$) "Analogien" ($r = .25$s) und "Zahlenreihen" ($r = .37$s), die "auf gemeinsame Faktoren der Flexibilität und der Konzentrationsfähigkeit zurückzuführen" (BRICKENKAMP 1962, S. 20) seien.

Bei Schülern im Alter von 9 - 11 Jahren ergeben sich für die Mengenleistung im "d_2" zwar zum Gesamtergebnis des "Begabungs-Test-Systems" von HORN (BTS), einem Gruppenintelligenztest für Kinder, der eine beachtliche Zuverlässigkeit besitzt, keine Zusammenhänge (außer zu Grundrechnen GR: r = .42 ss), die prozentuale Häufigkeit von Fehlern und auch die Mengenleistung nach Abzug der Fehler im "d_2" weisen jedoch eine enge Beziehung zu vielfältigen Untertests auf: Zum Gesamttestwert im BTS stehen sowohl Fehlerprozent (F %) als Indikator für Vermeidung von Fehlern (r = .50 ss), als auch die Gesamtmenge abzüglich der Fehlerhäufigkeit (GZ - F) als kombinierter Wert für Schnelligkeit und Fehlervermeidung (r = .33 ss) in beachtlich hoher Beziehung. Differenzierte Intelligenztestleistungen, die bei diesen Schülern mit der Vermeidung von Fehlern außerdem korrelieren, sind "Regeln erkennen" (Re; r = .40 ss), "Buchstaben raten" (Br; r = .35 ss), "Rechtschreibung" (Rs; r = .34 ss), "Buchstaben zählen" (Bz; r = .24 s) und "Konzentration" (Ko; r = .34 ss). Die Mengenleistung abzüglich der Fehleranzahl kovariiert mit den Untertests "Regeln erkennen" (Re; r = .28 s), "Grundrechnen" (Gr; r = .51 ss), mit "Buchstaben zählen" (Bz; r = .40s) und "Konzentration" (Ko; r = .27 s). Das heißt, daß immerhin neben Untertests, die selbst einen hohen Anteil an Konzentrationsfähigkeit erfordern bzw. direkt messen, jene Intelligenzleistungsbereiche bei Kindern dieser Altersgruppe einen Bezug zum konzentrierten, genauen Arbeiten (F %) und auch zur Fehlerkorrigierten Mengenleistung aufweisen, die den Umgang mit Zeichensymbolen und eine "geistige Flexibilität" verlangen (um die Interpretation der von BRICKENKAMP für die Beziehungen anzugleichen). Außerdem ist darauf hinzuweisen, daß nach dem Bericht des Testautors (HORN 1956) die Gesamtleistung im BTS mit dem Lehrerurteil über die Schnelligkeit der Auffassungsgabe ihrer Schüler zu r = .70 korreliert, die - hier nur vermutet - mit der Aufmerksamkeitsbelastungsfähigkeit bei Schülern eben-

falls in Zusammenhang stehen könnte. Zumindest scheint die Testleistung Gesamtmenge und Gesamtmenge abzüglich der Fehler im "d_2" "aktive Schüler" (im Urteil ihrer Lehrer) von sehr "inaktiven Schülern" unterscheiden zu können, während Schüler mit weniger Fehlern (F %) und dementsprechend höherer Gesamtleistung (GZ - F) auch diejenigen sind, die der Extremgruppe der Schüler mit "hoher Willenskraft und Ausdauer" (nach dem Urteil ihrer Lehrer) zuzuordnen sind (erfaßt durch Mittelwertsunterschiede der durch Lehrerurteil gebildeten Extremgruppen; s. BRICKENKAMP 1962, S. 23). Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse ist die relative Unabhängigkeit der durch den "d_2" erfaßten Konzentration von intellektuellen Faktoren, die BRICKENKAMP annimmt und für Erwachsene belegt, einzuschränken, sofern es um die Betrachtung der Zusammenhänge bei Kindern geht, wie BRICKENKAMP auch selbst konzidiert (BRICKENKAMP 1962, S. 20). Dies wird auch durch die Abhängigkeit der Konzentrationstestleistung anderer Konzentrationsleistungstests von den intellektuellen und schulisch vermittelten Fähigkeiten deutlich, die zur Bearbeitung des entsprechenden Testmaterials notwendig sind.

Allerdings bestehen auch Bedenken gegenüber der relativen Intelligenz-Unabhängigkeit der reliablen "d_2" Indikatoren (GZ, F % und GZ - F), wie die Untersuchung von WIESE und KROJ (1972) zeigt. Sie finden an N = 102 auffällig gewordenen Kfz-Fahrern bzw. Führerscheinbewerbern mit Fahrprüfungs-Versagen (im Alter von 18 - 38 Jahren: N = 46 und im Alter von 39 - 59 Jahren: N = 56) mittlere Korrelationen zwischen dem HAWIE-Verbal-IQ bzw. Handlungs-IQ und der Mengenleistung ($r_{\text{Verbal-IQ/GZ}} = .20$; $r_{\text{Handlungs-IQ/GZ}} = .32$), der Vermeidung von Fehlern ($r_{\text{Verbal-IQ/F \%}} = -.35$; $r_{\text{Handlungs-IQ/F \%}} = -.21$) und der Gesamtleistung ($r_{\text{Verbal-IQ/GZ-F}} = .26$; $r_{\text{Handlungs-IQ/GZ-F}} = .35$), die sehr bedeutsam sind: Selbst die differenzierte Betrachtung der Beziehungen der HAWIE-Untertests zu den "d_2"-Maßen erbringt ein hohes Ausmaß von Kovariation beider Tests.

Der Kritik von JÄGER (1973) an der kausalen Interpretation der Autoren WIESE und KROJ, daß die Konzentration und Aufmerksamkeitsspannung (im "d_2") die intellektuellen Leistungsvollzüge im HAWIE beeinflussen, ist jedoch - mit Einschränkung - zuzustimmen: Unter der Einschränkung nämlich, daß sowohl die Bewältigung der Testsituation im "d_2" als auch im HAWIE gemeinsame Leistungsaspekte erfordert, die gemäß BARTENWERFER (1964, S. 403) "anhaltende Konzentration bei geistiger Tempoarbeit" genannt werden kann, weil beide Tests eben Speed-Charakter haben (s. a. die Kritik von JÄGER 1973, S. 573 f.). Sicher ist unter dem Zeitdruck bei der Bearbeitung der HAWIE Untertests auch der Faktor "Vermeidung von Fehlern und Verbesserungen", der für F % und GZ-F Bedeutung hat, wirksam. Abschließend sei hier die Vermutung geäußert, daß die berichteten Korrelationen von WIESE und KROJ den Zusammenhang von "d_2" und HAWIE-Untertests bzw. IQ-Werten überschätzen, weil bei der ausgesuchten heterogenen Stichprobe der sehr auffälligen Kfz-Fahrer und Prüfungsversager die Varianz in den "d_2"-Ergebnissen sehr hoch sein dürfte, und die "d_2"-Werte über den unteren Skalenbereich sehr verstreut verteilt sein werden, so daß es sich also um Personen mit in der Population selten auftretenden schlechten und sehr variierenden "d_2"-Ergebnissen handelt. Durch die erhöhte Varianz der "d_2"-Ergebnisse - vielleicht auch der HAWIE-Testleistungen - käme es aber auch zur Überschätzung des Kovarianzanteils zwischen den berücksichtigten Konzentrations- und Intelligenzleistungsvariablen.

Unter Durchsicht der hier referierten Untersuchungsbefunde ist immerhin kritisch festzuhalten, daß auf jeden Fall bei Schulkindern, wahrscheinlich aber auch für untersuchte Erwachsene mit ausreichend großer Variabilität ihrer Konzentrationsleistung die Aufmerksamkeitsbelastungs- und Konzentrationsfähigkeit ein zu intellektuellen Fähigkeiten (sofern über Testsituationen, besonders mittels gängiger Intelligenztests mit Speed-Charakter definiert) in schwacher bis mittlerer Beziehung stehendes Leistungsmerkmal darstellt.

.3.2. Konzentrationsleistung und ihre Beziehung zu emotionalen Faktoren

Obwohl im Lehrerurteil über Schüler und ihren Arbeitsstil ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Konzentrationsverhalten beobachtet wird, bringen bei der Durchsicht der Literatur Untersuchungen zur Beziehung von Testleistungen in Konzentrationstests zu den Persönlichkeitsmerkmalen Neurotizismus bzw. Ängstlichkeit und Extraversion keine bedeutsamen Ergebnisse (mündliche Mitteilung von Herrn Prof. Dr. Brickenkamp).

Aufgrund der Diskrepanz zwischen populärwissenschaftlichen Urteilen und auch Lehrerurteilen über die Konzentration und ihre Zusammenhänge zu affektiven Persönlichkeitsvariablen einerseits und den Untersuchungsbefunden psychologischer Forschung andererseits, die bei durch Tests operationalisierter Erfassung der Konzentrationsfähigkeit keinen deutlichen Bezug der willkürlich angespannten Aufmerksamkeitsleistung zu Fragebogenskalen der Persönlichkeitsforschung ausweisen können, schlägt LANGHORST (1973) folgende Trennung vor: Es sollte differenziert werden zwischen den Ergebnissen psychologischer Konzentrationsmessung und dem konzentrierten Arbeitsverhalten von Schülern in der Schulsituation, für die einmal der Lehrer, aber auch der Umgang des Schülers mit den Schul- und Unterrichtsanforderungen entscheidend ist. Dabei spielen motivationale Variablen beim Schüler wohl eine entscheidende Rolle, denn immerhin kann sich trotz allgemein erhaltener Konzentrationsfähigkeit ein recht hoher Prozentsatz von Kindern nicht auf den Unterrichtsstoff konzentrieren (LANGHORST 1973, S. 296 f.). LANGHORST diskutiert deshalb ein multivariates Bedingungsgefüge für die schul- und unterrichtsbezogene Konzentrationsstörung, in der sich meistens mehrere Ursachen in ihrer Auswirkung summieren.

Unter diesen Ursachen werden allerdings als wichtige Dimensionen - dort z. T. konstitutionell und somatisch definiert - "vegetative Labilität", "Nervosität" und eine Disponiertheit zu psychischen Störungen genannt (LANGHORST 1973, S. 297), sowie auch (Mißerfolgs-)Ängstlichkeit und Übererregbarkeit. Die von LANGHORST aus der Literatur berichteten, weiteren Charakterisierungen der Störungen konzentrationsschwacher Schüler (Appetitlosigkeit, Schlafstörungen u. a.) sprechen ebenfalls dafür, daß dieser Ursachenkomplex für in der Schule konzentrationsgestörte Kinder in dem Neurotizismussyndrom zusammenzufassen ist und damit ein Beleg für den Zusammenhang von Ängstlichkeit sowie Neurotizismus und Konzentrationsleistung zumindest im Schulunterricht vorliegt.

2.4. Schulleistung bzw. Schulversagen und Lernbehinderung im Zusammenhang von Intelligenzmerkmalen, Leistungsvariablen und emotionalen Faktoren der Schüler

In recht unproblematischer Weise wurden durch Intelligenztestleistungen definierte intellektuelle Fähigkeiten mit den durch Schulnoten oder Schulleistung erfaßten geistigen Leistungsmerkmalen in der Schule ineinsgesetzt und mit affektiven Variablen verglichen. Obwohl Intelligenztests wissenschaftshistorisch vorrangig zur Vorhersage von Schulerfolg entwickelt wurden und daraus ihre erste wissenschaftliche und ökonomische Eignung belegten, ist die psychologische Forschung dem Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistung nicht unkritisch gegenüber geblieben. Es geht dabei nicht allein um die im Sinne von Gütekriterien (bes. Objektivität, Konsistenz und Wiederholungszuverlässigkeit, Gültigkeit in Vorhersage und Konstruktbildung) zu kritisierenden Noten (s. HELLER 1974) als Maßzahlen mit unklarer bzw. niedriger Metrik, deren Schwächen die Zusammenhänge von Schulleistung zur Intelligenz unterschätzen lassen. Vielmehr treten aufklärende - im doppelten Sinne - Aspekte der beiden Konstrukte "Intelligenz" und "Schulleistung" schärfer hervor.

Bei der Durchsicht einschlägiger, in seinem Artikel zusammengefaßter Untersuchungen resümiert FIPPINGER (1966) je nach der Varianz der geistigen Fähigkeitsmerkmale in den untersuchten Personengruppen Zusammenhänge von r = .32 bis .55 zwischen Intelligenzmerkmalen und Leistungsnoten durch Lehrer bzw. objektiven Schulleistungstestergebnissen. LÖSCHENKOHL (1973) zeigt sich kritisch gegenüber einer allgemeinen Vorhersagemöglichkeit der Schulleistung aus Intelligenztestergebnissen, wenn sie durch Noten bestimmt wird. Die Enge der Beziehung bewegt sich zwischen r = .2 bis .9. Auch SIMONS (1969) kommt zu dem Schluß, daß die Untersuchungsergebnisse nur einen Zusammenhang der Merkmale Schulleistung und In-

telligenz um r = .5 nahelegen. Allerdings konnten Intelligenztestleistungsunterschiede im Extremgruppenvergleich zwischen N = 132 guten und N = 340 schwachen Schülern (nach dem Lehrerurteil) von KEMMLER in allen Intelligenz-Untertests auf dem 0,1 % Niveau abgesichert werden. (KEMMLER 1967, S. 46 - 50). Dabei wird deutlich, daß für den Schulerfolg besonders den Bereichen Wortverständnis und sprachliche Abstraktionsfähigkeit eine überragende Bedeutung zukommt (KEMMLER 1967, S. 49 f.). FINGERHUT und LANGFELDT (1974, S. 264) fassen nach der Diskussion von Ergebnissen zu diesem Problemkreis zusammen: "Unabhängig vom Schultyp und unabhängig vom verwendeten Testverfahren ist der Zusammenhang zwischen Schulnoten und Intelligenztestleistungen gering bis allenfalls mittelmäßig. Die gemeinsame Varianz, ausgedrückt durch den Determinationskoeffizienten r^2, beläuft sich auf 5 % bis 40 %."

Über diese Angaben zu korrelativen Zusammenhängen hinaus vermögen Vergleiche der bei Schulleistungen wie auch bei Intelligenztests beteiligten Faktoren - ermittelt über Faktorenanalysen - näheren Aufschluß geben, unter Aktivierung welcher gemeinsamer oder auch unabhängiger Fähigkeiten der Schüler Schulleistungen und Intelligenztestleistungen erbringt. Es interessiert hier auch die Frage, ob "gute" und "schlechte" Schüler eine unterschiedliche Struktur der für intellektuelle und schulische Leistungen verantwortlichen geistigen Dimensionen besitzen, oder ob die Differenzen zwischen "guten" und "schlechten" Schülern auf die quantitativen Unterschiede zurückgehen, in denen diese Faktoren ausgeprägt sind bzw. als Leistungen aktuell realisiert werden.

Trotz der Extremgruppenbildung in ihrer Untersuchung kommt KEMMLER für die "guten" und "schlechten" Schüler, die weitreichende Unterschiede in vielen Bereichen aufweisen, zu einer

grob vergleichbaren Faktorenstruktur beider Schülergruppen. (Die Absplitterung der Faktoren IX- bzw. Test 10 "Problemlösungstest" - und X-bzw. Test "Zahlenreihen" - wahrscheinlich vom Faktor VIII bei den guten Schülern bzw. vom Faktor III bei den schlechten Schülern (="Raumerfassen"), der als der "nichtverbale Faktor schlechthin" gilt (KEMMLER 1967, S. 54), soll hier nicht diskutiert werden. Zu dem methodischen und inhaltlichen Problem der Aufsplitterung von Intelligenzfaktoren s. HÜRSCH 1970 und 1973.)

JANTZEN (1970) konnte (an 3.-Klässlern der Grundschule) wie auch HÖGER (für Gymnasiasten ab Untersekunda, 1964) belegen, daß gute und schlechte Schüler eine ähnliche Faktorenlösung ihrer faktorenanalysierten Intelligenz- und Schulleistungsvariablen aufweisen, wobei die Schulleistungsmerkmale bei JANTZEN nur auf drei der 11 Faktoren vertreten waren.

Daß Schulleistungen durch Faktoren repräsentiert werden, auf denen Intelligenzleistungen kaum hohe Ladungen zeigen, belegt die ausgedehnte und interessante Untersuchung von FINGERHUT und LANGENFELDT (1971) an N = 1756 Schülern des 4. Grundschuljahres, in der die Schulleistung einmal durch Schulnoten, zum anderen aber auch durch Schulleistungstestergebnisse (AST 4) erfaßt wurde. Als Intelligenztest wurde der LPS (HORN) verwendet. Neben den Fachnoten in Deutsch, Rechnen und Heimatkunde und den Kopfnoten Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnung gingen als biographische Daten Alter, Geschlecht und soziale Herkunft in die Datenanalyse ein.

Die Diskussion der gewonnenen 4-Faktoren-Lösung in einem Aufsatz, der sich mit der Erhellung des Konstrukts "Schulleistung" (LANGFELDT und FINGERHUT 1974, S. 41) befaßt, kommt zu dem Ergebnis, daß aufgrund der Faktoreninterpretation "Schulischer Leistungsfaktor" (Faktor I), "Genereller Notenfaktor" (Faktor II), "Test-Intelligenz" (Faktor III) und "Rechenleistungen" (Faktor IV) der Zusammenhang von Schulleistung und Intelligenz zwar vorhanden ist; wenn aber allerdings die Schulleistung über Schulno-

ten und nicht über Schulleistungstest erfaßt wird, dann häng t die über Noten definierte Schulleistung mit der Intelligenz weniger stark zusammen.

Klarer wird der Sachverhalt aus einem weiteren Auswertungsschritt ersichtlich, in dem die Zusammenhänge der erfaßten Merkmale aus methodenkritischen Gründen durch zwei Faktoren abgebildet wurden. Aus der Clusterbildung der Variablengruppen und deren Verhältnis zueinander auf der zweifaktoriellen Ebene schließen die Autoren, daß im gegenwärtigen System der Schule die beurteilte Schulleistung eine Funktion ist von der tatsächlichen Leistung aus Begabung (Faktor I) und aus Anpassung an dieses Schulsystem (Faktor II).

Als Anregung wird zusammenfassend vorgeschlagen: "Schulleistung sollte auf dem Hintergrund eines Konstruktes erklärt werden, das vorläufig mit 'Fähigkeit zum Erbringen geforderter Leistungen im Schulsystem' umschrieben werden muß. Es besteht Grund zu der Annahme, daß im gegenwärtigen System Schulleistung durch Begabungsaspekte und die Fähigkeit zur sozialen Anpassung bedingt ist." (LANGFELDT und FINGERHUT 1974, S. 44 - 45)

Da der Faktor-Pol des Faktors II als Dimension der Fähigkeit zur sozialen Anpassung an die Schule besonders durch die Kopfnoten Fleiß, Ordnung, Aufmerksamkeit und die Deutschnoten (mündlich bzw. schriftlich), aber auch durch Noten in Heimatkunde und Rechnen (bei mittlerer Bedeutung der Begabung) sowie Betragen(ohne Ladung auf dem Begabungsfaktor) repräsentiert wird, heißt Schulversagen - trotz mittlerer Bedeutung der Begabungsdimension für das Versagen - wahrscheinlich Versagen auch in der sozialen Anpassung an die Schulsituation.

Dem wird ja Rechnung getragen, indem für das Überweisungsverfahren auf die Sonderschule für Lernbehinderte die Feststellung des Schulversagens durch den Lehrer nicht ausreicht. Vielmehr

wird als zweites bedeutendes Kriterium die Intelligenzminderleistung in einem anerkannten Intelligenztest, meist im HAWIK, gefordert. Nun konnte allerdings PROBST in seinem kritischen Artikel (PROBST 1973 b) aufgrund von empirischem Material und test- und entscheidungstheoretischen Überprüfungen nachweisen, daß auch für das Überweisungsverfahren zur Sonderschule und für den Sonderschulbesuch von Lernbehinderten die Intelligenzminderleistung nicht allein das entscheidende Merkmal darstellt. Einmal kann das Testverfahren selbst den an es gestellten Anforderungen nicht genügen (aufgrund der Selektionsquote von ca. 90 % und test- und entscheidungstheoretischen Gründen; s. PROBST 1973 b, S. 126 - 130); andererseits machen Untersuchungen zur sozialen Funktion und Praxis des Verfahrens seine Mängel und damit seine gesellschaftlichen Gefahren und Tendenzen sichtbar (s. PROBST 1973 b, S. 107 - 183).

Die Diskussion interessiert in diesem Zusammenhang, weil durch die Einweisungsmethode in die Sonderschule für ihre Schüler ein enger Zusammenhang von Sonderschulbesuch und Intelligenz postuliert wird. Hier müßte also "Art des Schulbesuchs" und "Begabung", das schulbezogene Merkmal mit der Intelligenzvariable hoch korrelieren. Daß aber auch hier die Vorhersagekraft der Intelligenz für die Schulvariable nicht eindeutig ist, belegen Untersuchungen von KLAUER (1964), BLEIDICK (1968) und SCHMALOHR (1971), die zeigen, daß auf der Grundschule Kinder verbleiben, die bei konsequenter Handhabung der Überweisungskriterien zur Sonderschule müßten, bzw. Schüler der Sonderschule über befriedigend hohe Intelligenz verfügen, um den Begabungsanforderungen der Grundschule zu genügen.

Aber nicht nur für den Schulbesuch Sonderschule vs. Hauptschule, sondern auch das Schul-Kriterium "Besuch von weiterführenden Schulen" und die damit verbundene Selektion ist die Vorhersagekraft der Intelligenztestleistung nicht ausreichend: Wie TENT (1969) für den Vergleich zwischen Haupt-

schülern und Gymnasiasten nachweisen konnte, ist ein guter Intelligenztest (hier: LPS von HORN) weder in der Lage, für die realen Schulverhältnisse dieser Zeit mit ihren Schulausleseverfahren ohne Intelligenztest die Art des Schulbesuchs zu prognostizieren, noch werden bei Anwendung dieses Tests als Selektionsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen und bei optimaler Gewichtung der Untertests Intelligenzmerkmale in der erforderlichen Höhe mit dem Schulerfolg korrelieren.

Für Schulleistungsnoten und Schulerfolg, aber auch für die Art des Schulbesuchs gilt nach unseren Überlegungen demnach, daß die Beziehung zwischen ihnen und der Intelligenz als Indikator für "Begabung" nicht eng genug ist, um die Intelligenz als <u>das</u> entscheidende Merkmal für die Schulleistung anzusehen, als das es sich in der Entwicklung des isolierten Intelligenzkonzeptes in der Psychologie eingeführt hatte. Wenn selbst die Schulsituation als sozial institutionalisierte Stätte intellektueller Tätigkeit und Förderung die gesellschaftliche Legitimierung des isolierten Intelligenzleistungsmodells heute in Frage stellt - daß die Trennung des so verstandenen Bereichs intellektueller Fähigkeiten von anderen Persönlichkeitsbereichen zur gesellschaftlichen Epoche seiner wissenschaftlichen Entstehung historisch sinnvoll und auch durch die Bedingungen der sozialen Umwelt begründet war, bleibt unbenommen -, dann dürfte auch die psychologische Aufhebung der Grenzen zwischen Intelligenz und affektiven Merkmalen möglich werden. Zumindest hat sich die Dimension des Umgangs mit oder der Anpassung an die soziale Situation der Schule neben dem Faktor der intellektuellen Fähigkeiten als bedeutsam erwiesen, wenn es um das Erbringen der vom Lehrer beurteilten Schulleistung geht. Daß auch die in Intelligenztest-Situationen erbrachten Leistungen in einer, wenn auch noch sehr unaufgeklärten und nur schwachen Beziehung zu bedeutsamen Faktoren der sozialen Anpassung stehen, wie sie auch für den

Schulerfolg relevant sind, das wurde unter 2.2. an Untersuchungen diskutiert.

Inwieweit solche emotionalen Variablen mit Bezug zur sozialen Anpassung auch im Zusammenhang mit der Schulleistung stehen, bleibt noch zu diskutieren. Dazu gibt die Untersuchung von DETZKIES (1971) an N = 76 Schülern einen Hinweis, daß nämlich die bei legasthenischen Kindern gefundene Beziehung von schlechter Rechtschreibleistung zum Ausmaß des Neurotizismus, erfaßt mit der HANES (BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972), auch für Schüler mit durchschnittlich unauffälliger Rechtschreibleistung gilt. (Diesem Sachverhalt, daß es sinnvoll ist, von neurotischen Störungen als Folge der Legasthenie eine neurotisch bedingte Legasthenie abzugrenzen, hat MÜLLER (1958, 1969) mit dem Begriff der "neurotoiden Legasthenie" Rechnung getragen.) Wenig neurotische Kinder konnten zudem in dieser Untersuchung bei entsprechendem Training ihre Rechtschreibfähigkeit stärker verbessern als Schüler mit hohen Neurotizismuswerten. Einen, wenn auch schwachen Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Schulnoten bei 13jährigen Schülern konnten ebenso ENTWISTLE und CUNNINGHAM (1968) belegen. In einem weiteren Artikel, der dem Verhältnis von Emotionalität und Schulleistung gewidmet ist, gibt TEWES (1973) einige Anhaltspunkte, daß Diktat- und Rechenarbeit-Zensuren in einem Zeitraum von drei Monaten im 5. Grundschuljahr (N = 176) mit Neurotizismus und Extraversion (gemessen über die HANES) in Abhängigkeit von der "Lügententenz" im Fragebogen kovariieren. Eine Interpretation dieser Ergebnisse erscheint allerdings gewagt, da jeweils die eine der beiden parallelen Kurzskalen für Neurotizismus (N_1 und N_2) und für Extraversion (E_1 und E_2) mit der anderen Parallelskala nach drei Monaten bei diesen Schülern und Schülerinnen gering korreliert ($r_{N_1 - N_2}$ = .11 bzw. .12, $r_{E_1 - E_2}$ = .39 bzw. .69). Das heißt, daß diese sehr niedrigen Reliabilitäten - auch wenn hier Aspekte der Wiederholungszuverlässigkeit und Konsistenz vermischt wurden und die Reliabilitäten verminderten - dafür sprechen, die Kurzskalen dieser vorläufigen Fassung der HANES nicht einzeln, sondern nur als Gesamtskalen zu verwenden. Es darf hier angemerkt werden, daß die Ergebnisse

auch zeigen, wie problematisch es ist, Neurotizismus bei 5.-Klässlern als stabiles bzw. als ein über drei Monate mittels Selbstbeschreibung auf einer so kurzen Skala (N_1 und N_2) definiertes unveränderliches Merkmal anzunehmen.

Leider macht der Autor keine Angaben über die Varianz der Fragebogenmerkmale in der Stichprobe. Hier scheint es so, daß aufgrund vielleicht geringer Varianz zwischen den Schülern zu jedem Testzeitpunkt testsituationsspezifische Variablen - Bedeutung des guten Eindrucks u. ä., worauf die hohe, aber auch extrem unterschiedliche Gewichtung der Lügensscores L_1 und L_2 in der errechneten multiplen Korrelation hinweisen - ein hohes Gewicht bekommen und dadurch die Varianz innerhalb jedes Schülers zunimmt. Interessant ist immerhin, den Schluß der Autoren aus den Ergebnissen zu zitieren, "daß sich die Abhängigkeit der Leistungen von der Emotionalität des Schülers in erster Linie in Form von Leistungsschwankungen ausdrückt. Die niedrigsten gewichteten Scores erhalten Kinder mit gleichbleibend guten oder schlechten Noten". (TEWES 1973, S. 44)

Das emotionale Selbstbild von guten und schwachen Schülern, allerdings in anderer Weise, ermittelte KEMMLER (1967) neben der Persönlichkeitsbeschreibung durch die Lehrer mittels der Selbstbeurteilung auf dem "Schülerfragebogen" (s. a. unter 2.1. und 2.2.3.), und sie gibt damit Anhalspunkte für den Zusammenhang von Emotionalität der Schüler und ihrem Erfolg bzw. Versagen in der Grundschule. Dabei werden als bedeutendste differenzierende Merkmale geringe Konzentration - übrigens auch belegt durch abzusichernde Leistungsunterschiede in den zwei verwendeten Konzentrationstests (KEMMLER 1967, S. 59), wenn auch die Punkteverteilungen beider Extremgruppen sich sehr überschneiden - und vegetative Labilität und Steuerungsschwäche genannt, von denen die beiden letzten Merkmale sicher der Dimension Neurotizismus nahestehen. Die Autorin faßt darüber hinaus zusammen: "Das erstaunliche Ergebnis dieses Teils der

Untersuchung ist die sehr unterschiedliche Selbstbeurteilung der Kinder, je nachdem, ob sie nach Lehrerauslese zu den besten oder leistungsschwächsten Schülern gehöhren. Die Kinder der versagenden Gruppe empfinden sich selbst in fast allen der durch den Fragebogen angezielten Verhaltensbereichen als schwächer, auffälliger, weniger gut für die Schulsituation ausgerüstet, eben als 'Versager'. Das gilt umso stärker, je mehr es sich um schulleistungsnahes Verhalten und Schulkontakte handelt" (KEMMLER 1967, S. 69). Hier wird deutlich, in welchem Ausmaß der vorn diskutierte Faktor der Fähigkeit zur sozialen Anpassung an das System Schule von emotionalen Bedingungen der Schüler abhängig ist bzw. ein Versagen in den ersten vier Grundschuljahren auf Emotionalität und Selbstbild dieser leistungsschwachen Schüler zurückwirkt. Innerhalb dieser affektiven Schülermerkmale scheint besonders die leistungsmindernde Variable "Ängstlichkeit" am besten untersucht zu sein (s. SARASON et al. 1971).

Wie komplex allerdings die Auswirkung der Variablen Neurotizismus auf die Schulleistungen gesehen werden muß, lassen die Überlegungen von EYSENCK (1972) und die Ergebnisse von TEWES (1973) vermuten, selbst wenn mit Fragebogenskalen gearbeitet wird. Einmal kann sich die neurotische Tendenz leistungsmindernd auswirken, zum anderen kann sie aber auch positiv mit der Schulleistung zusammenhängen. PROBST hat als Teilaspekt seiner umfassenden Arbeit (1973a)dieses Problem mittels eines Faktors bzw. zweier Faktoren des Neurotizismus untersucht. Diese Dimension hatte er nach ausführlicher testkritischer Fassung und Validierung der zwei projektiven Verfahren FHT (Foto-Hand-Test von BELSCHNER, LISCHKE und SELG 1971) und HIT (HOLTZMAN-Inkplot-Technique von HOLTZMAN, THORPE, SWARTZ und HERRON 1961, ein Formdeuteverfahren nach dem Rorschach-Test, das aber aufgrund seiner Konstruktion und Auswertung der Überprüfung nach den gängigen Testgütekriterien offen ist) mittels einer gemeinsamen Faktorenanalyse der FHT- und der HIT-Indikatoren gewonnen. "Die beiden extrahierten Fak-

toren "Neurotizismus, Ängstlichkeit vs. psychische Stabilität" und "Stärker gestörter Realitätsbezug" (neben den Faktoren "Sozial- und Anpassungssyndrom" und "Farb- vs. Formbestimmte Antwort") (PROBST 1973 a, S. 208 - 230) wurden hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit dem Kriterium Schulerfolg überprüft. Das Kriterium war in den drei Kategorien: "Zugehörigkeit zum Gymnasial-Kurs A", "Kurszugehörigkeit zu Kurs B und C" und "Lernbehinderte" für N = 136 Schüler im mittleren Alter von 11;5 bis 12;4 gegeben. Die Zugehörigkeit zu Schul- bzw. Kurstyp erbrachte signifikante Mittelwertsunterschiede für beide Faktoren "Neurotizismus" und "gestörter Realitätsbezug". Dabei scheint der Zusammenhang zwischen der neurotischen Tendenz und Schul- bzw. Kurstyp U-förmig zu sein: Innerhalb der N = 43 Schüler des A-Kurses besteht eine, allerdings nicht abzusichernde Tendenz von r = .26 bis .27, daß Schüler mit stärker neurotischer Tendenz bessere Leistungsnoten erzielen; bei N = 45 Lernbehinderten dagegen beeinträchtigt die neurotische Tendenz die Schulleistungen mit r = -.13 bis -.33. Innerhalb der Mittelgruppe von N = 48 Schülern der B- und C-Kurse läßt sich kein Zusammenhang feststellen. Wir stimmen gemäß den Auffassungen EYSENCK's (1972) der Interpretation von PROBST (1973 a, S. 248 f.) über den komplexen Zusammenhang von Neurotizismus und Schulleistung zu: "Demnach weisen die besten Schüler (der A-Kurse) und die schlechtesten Schüler (der Sonderschule) die meisten Anzeichen neurotischer Tendenz auf. Dies gilt genau gesagt dann, wenn neurotische Tendenz operationalisiert wird durch alle Indikatoren für Insuffizienzgefühle, Ängste, stärker beeinträchtigten Realitätsbezug .....". "Es ist jedoch eine qualitative Aufgliederung des Neurotizismuskomplexes geboten. Innerhalb der Lernbehinderten übernimmt der Faktor IV (gestörter Realitätsbezug) fast alle Kovarianz mit den schlechten Schulnoten, und die auf Faktor III (Neurotizismus, Ängstlichkeit) verbleibenden Merkmale sind dann ohne Bezug zu den Leistungs-

noten. Innerhalb der A-Schüler jedoch wird die Kovariation der auf Faktor III verbleibenden Merkmale (nachdem "gestörter Realitätskontakt" ausgeblendet ist) mit den Leistungsnoten nicht gemindert". (PROBST 1973 a, S. 248 - 249). PROBST schließt, daß die unterschiedliche Wirkung der Varianten der neurotischen Tendenz innerhalb der erfolgreichen und der schulversagenden Schüler auf die durch unterschiedliche soziale Herkunft beider Schülergruppen bedingte Sozialisationsunterschiede zurückgehen.

Nachdem die Auswirkung affektiver Schülermerkmale auf Schulleistung, Schulversagen und Lernbehinderung an einigen Befunden exemplarisch aufgezeigt wurde, soll unter dieser daraus resultierenden Sichtweise der Stellenwert von emotionalen Faktoren und von Konzentrationsfähigkeit im Verhältnis zur Intelligenz bei der Vorhersage der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs global zusammengefaßt werden. LANGFELDT und FINGERHUT (1974) hatten ihre Ergebnisse in dem Zwei-Faktoren-Modell ("Begabung" und "Anpassung an das Schulsystem") interpretiert, und es wurde dabei diskutiert, daß beim Zustandekommen der Schulnoten neben dem Begabungsfaktor, repräsentiert vornehmlich durch die Intelligenztestergebnisse, mindestens in gleichem Maße eine Dimension der Schulanpassung wirksam sei und zur Beschreibung der Kopfnoten sogar dieser Faktor allein ausreichen würde. In der 4-Faktoren-Lösung, die die Autoren aus statistischen Gründen auf ein zweidimensionales Beschreibungsmodell reduziert hatten, waren ebenfalls ein "schulischer Leistungsfaktor" und ein "Notenfaktor" vertreten. Wir hatten in diesem Faktor der sozialen Anpassung an das Schulsystem einen Beleg für die Bedeutung der emotionalen Persönlichkeitsmerkmale von Schülern neben der Intelligenz gesehen. In dieser Weise verwerten auch LANGFELDT und FINGERHUT (1974, S. 44) die vorn bei 2.2.1. in einem etwas anderen Zusammenhang zitierten Untersuchungen von SEITZ und Mitarbeitern: "Durchgehend ergab sich innerhalb der multifaktoriellen Lösungen jeweils ein 'Notenfaktor', auf dem jeweils auch solche Persönlichkeitsmerkmale hohe Ladungen zeigten, die mit sozialer Anpassung in Zusammenhang stehen"; und sie begründen daraus ihre Faktoreninterpretation.

Es kann also begründet angenommen werden, daß schulische Leistungsnoten außer mit der Intelligenz beträchtlich mit der sozialen Anpassung an die schulische Situation kovarieren, die wiederum mit Persönlichkeitsmerkmalen wie soziale Anpassungsmöglichkeit, Extraversion und Neurotizismus zusammenhängt. Bei PROBST korreliert das "Sozialsyndrom" (Faktor I aus der Faktorenanalyse der FHT- und HIT-Indikatoren, s. vorn) mit r = .26 bis .31 mit dem Kriterium Schultyp. Innerhalb der Förderstufenschüler (Kurs A und Kurs B bzw. C bei N = 78) erreicht der Zusammenhang zwischen Sozialsyndrom und Schultyp bzw. Kurszugehörigkeit r = .33 bis .36, und "es ist festzustellen, daß durch das Persönlichkeitsmerkmal "Sozialsyndrom" rund 10 % der Varianz des Schulerfolges erklärt werden kann" (PROBST 1973 a, S. 241). KEMMLER (1967) hat wohl für die vier Grundschulklassen dieses Anpassungssyndrom mit seinen Aspekten erfaßt, wenn sie sie zur Selbstbeschreibung auf dem Schülerfragebogen aufforderte, bzw. die Unterschiede auch aus der Wahrnehmungsebene der Lehrer durch einen der beiden Lehrerfragebogen belegte. Dabei konnte sie nachweisen, daß Schüler sehr wohl in der Lage sind, ihre vegetative Labilität, Steuerungsschwäche und erhöhte Ängstlichkeit wahrzunehmen und auf der Verhaltensebene ihre Defizite und Auffälligkeiten in der Anpassung an die Schulsituation zu empfinden. Selbst den in Leistungsunterschieden in den beiden Konzentrationstests nachzuweisenden Konzentrationsmangel wissen die schwachen Schüler einzuschätzen.

Nicht nur für Untersuchungen an Schülern mit variierender Intelligenz gilt die Vorhersagemöglichkeit von Schulleistungen bzw. Schulerfolg aus affektiven Merkmalen - neben der Begabung -, sondern auch Minderleistungen von Schülern trotz vergleichbarer Intelligenz kovariieren mit emotionalen Begleitsymptomen. SIMONS (1969, in der Zusammenfassung von PROBST 1973 a, S. 260) sieht folgende Merkmale als kennzeichnend für Underachiever

an:

1. am schulischen Erfolg weniger interessiert;
2. den Lehrern sowie jeder Autorität gegenüber negativ eingestellt;
3. allgemein schlechter angepaßt;
4. bei Mitschülern weniger angesehen und beliebt;
5. geringes Selbstwertgefühl und weniger Zutrauen zu sich selbst;
6. stärkere Ablehnung durch die Eltern.

Der Punkt 3. "schlechter angepaßt" scheint nach den Zusammenhängen zwischen Sozialsyndrom und Schulerfolg (s. vorn, nach PROBST 1973a)auch für leistungsschwache Schüler ganz allgemein zu gelten. Ebenfalls verweist Punkt 4. auf Ergebnisse, die zeigen, daß nach soziometrischen Wahlen extravertierte Kinder (E-Skala der HANES) beliebter und angesehener bei ihren Klassenkameraden sind, Kinder mit Schreib-Lese-Schwäche aber unbeliebter, wenn sie hohe Neurotizismus- und niedrige L-Werte im HANES haben (TREMPLER 1971); daß also Ansehen und Beliebtheit mit Neurotizismus und Extraversion, diese aber zugleich mit Schulleistung in Beziehung stehen. In Punkt 5. werden ebenfalls Bereiche des Neurotizismussyndroms (Insuffizienzgefühle, vielleicht auch Ängstlichkeit) angesprochen, deren Bedeutung für Schulleistungen und Erfolg im Schulsystem diskutiert wurden.

Zumindest für die Bereiche 3. bis 5., die hier behandelt wurden, ist PROBST's Schluß zuzustimmen, daß das Syndrom der trotz vorhandener Begabung erwartungswidrigen Minderleistung in der Schule, das underachievement, ein allgemeineres "Schlechte-Schüler-Syndrom" darstellt (PROBST 1973 a, S. 261), das für die sozial-emotionale Anpassung an das Schulsystem generell wichtige Persönlichkeitsvariablen des Schülers zusammenfaßt. Diese affektiven Schülermerkmale beeinflussen mit anderen Aspekten des Arbeitsverhaltens wie Aufmerksamkeitsbelastung und Konzentration und der intellektuellen Begabung die Schulleistung und den Schulerfolg.

Die Vorrangstellung des konventionellen Intelligenzbegriffs für die Schulleistungsprognose scheint selbst bei immanentkritischer Prüfung anhand psychologisch-empirischer Forschungsergebnisse nicht mehr gerechtfertigt zu sein, obgleich sie gerade in diesem Konnex ihre Begründung erfahren hat. Die diskutierten nicht-intellektuellen Merkmalsgruppen, wenn man die Trennung vorläufig sprachlich aufrechterhalten will, stehen nicht nur mit Intelligenzdimensionen dieses durch Tests operationalisierten und vergegenständlichten Intelligenzbegriffs in Beziehung, sondern leisten in dem die Intelligenztests privilegierenden Bereich der Schuleistungsprognose möglicherweise einen ähnlichen Beitrag, wenn die Testverfahren entsprechende Gütekriterien erfüllen würden. Diese Sichtweise ist nicht nur von psychologischem Interesse. Denn das Näherrücken von Intelligenz, Leistungsmerkmalen und affektiver Persönlichkeit im Verständnis der Schulsituation erweitert die gesellschaftliche Verantwortlichkeit für die Sozialisationsbedingungen, die Förderungen der Person in all diesen Bereichen ermöglichen.

Daß diese Nähe der Variablenbereiche reflektiert und erforscht wurde, soll hier an Ergebnissen und Überlegungen von CHRISTIANSEN (1966) demonstriert werden, ehe kurz Intelligenz- und affektive Anpassungsleistungen und übergreifende psychologische Konstrukte gestreift werden.

2.5. Persönlichkeitspsychologische Erklärungsansätze, die Intelligenz, Leistungsmerkmale und Persönlichkeitsvariablen umfassen

Ausgehend von dem früher vorherrschenden theoretischen Verständnis von Konzentrationsleistungstests als Willenstests untersuchte CHRISTIANSEN (1966) bei insgesamt N = 350 Pro-

banden den Zusammenhang von "Intelligenz und Wille in der Arbeitskurve" (Titel, CHRISTIANSEN 1966) anhand von HAWIE-, IST-Ergebnissen und Leistungen in der Arbeitskurve nach KRAEPELIN und PAULI. Er konnte in einem dreifachen Ansatz an unabhängigen Teilstichproben von je N = 100 Personen mit hoher Altersstreuung (13 - 60 Jahre) nachweisen, daß die Intelligenztestleistungen in beträchtlichem Ausmaß durch die Ergebnisse im Leistungstest (Additionsmenge, Summe der Fehler, Summe der Verbesserungen und Schwankungsgrad) vorhersagbar waren.

Einmal korrelierte bei der Teilstichprobe I, N = 100, die Summe der gelösten Aufgaben (IST) bzw. der Wertpunkte (HAWIE) der Untertests bis über r = .50 mit der Additionsmenge - der IST-Gesamt-Rohwert zu r = .55 und die HAWIE-Gesamt-Wertpunkte zu r = .54 -, wobei die Zusammenhänge für Untertests zum räumlichen Vorstellen (IST: "Figurenauswahl", "Würfelaufgaben") und die Subtests "Bilderergänzen" und "Figurenlegen" im HAWIE die niedrigsten Zusammenhänge mit der Additionsmenge aufwiesen.

Zum anderen transformierte der Autor die Testrohwerte der Arbeitskurve von N = 350 Probanden in T-Werte - nach Angleichung der Arbeitskurven-Variablen an die Normalverteilung -, gewichtete die gewonnenen T-Werte der Additionsmenge und Summe der Fehler und Verbesserungen sowie des Schwankungsprozents nach der Höhe der Interkorrelationen zum IST-Gesamt-Rohwert und berechnete aus diesen Arbeitsversuch-Indikatoren einen hypothetischen Intelligenz-Rohwert. Die so gewonnenen hypothetischen Werte aus dem Arbeitsversuch wurden nach den Altersnormen des IST in Standardwerte umgerechnet und bei der Teilstichprobe II, N = 100, mit den tatsächlichen Intelligenz-Standardwerten der Probanden im IST korreliert. Die Validi-

tätskontrolle durch Korrelieren von hypothetischen mit den realen Intelligenz-Standardwerten ergab eine beachtlich enge Beziehung von r = .60 zwischen IST-SW und dem aus dem Arbeitsversuch abgeleiteten SW. Der durchschnittliche Fehler, der entsteht, wenn der Intelligenz-SW des IST bei Probanden durch das Ergebnis des Arbeitsversuchs in dieser Weise vorhergesagt wird, ist mit ± 6,65 SW kaum größer als die Abweichung, die bei der Vorhersage des IST-Ergebnisses durch einen anderen Intelligenztest, nämlich den HAWIE, entstehen würde (± 6,50 SW).

CHRISTIANSEN diskutiert diese hohe Übereinstimmung, die der mittleren Interkorrelation von IST-Untertests mit dem Gesamtergebnis im IST entspricht, unter der Möglichkeit einer Fehlvalidierung des Leistungstests oder des Intelligenztests, kommt aber zu dem Schluß: "Überschneidungen sind tatsächlich vorhanden, doch sind diese nicht nur vordergründiger 'testologischer' Art, sondern stammen überwiegend aus dem ganzheitlichen Zusammenwirken von Intelligenz- und Willensfunktionen im Leistungsvollzug" (CHRISTIANSEN 1966, S. 140). Mit dieser Interpretation begründet sich die Behandlung seiner Untersuchung an dieser Stelle, in der es nicht nur um Zusammenhänge von Intelligenz- und Konzentrationsleistungen, sondern um übergeordnete persönlichkeitspsychologische Erklärungsansätze geht, die CHRISTIANSEN in dem sehr allgemeinen Konstrukt des Willens vorlegt. Er greift dabei die Diskussion um den "Faktor G", die Dimension der allgemeinen Intelligenz, erneut auf und zitiert SPEARMAN, der sich zwar vom Konzept des Willens absetzt, aber doch von "intensity of conation" und "volitional control" spricht (1927, S. 89 zitiert nach CHRISTIANSEN 1966, S. 147) und eine weitergehende Erklärung in der mentalen Energie ("mental energy") analog zum Energiebegriff der Physik sucht. (SPEARMAN 1927, S. 89 zit. nach CHRISTIANSEN 1966, S. 148). Eine inhaltliche Interpretation des G-Faktors als vielen Testleistungen gemeinsamer Grundfaktor erscheint dem Autor gerechtfertigt, und er begegnet der Reduktion

des Faktors G auf die Fähigkeit, sich testen lassen zu können, damit, daß diese testmäßig erfaßten Leistungen immerhin beträchtliche Gültigkeit in der Vorhersage von Außenkriterien besitzen. Seine Interpretation zielt vielmehr auf ein Konstrukt, daß wohl eine Verbindung von kognitiven Leistungsfunktionen und motivationalen Aspekten der Person meint. Er nennt es "Wollenkönnen", die "Willensbegabung"(CHRISTIANSEN 1966, S. 148) und interpretiert die unterschiedlich hohen Korrelationen der Intelligenztests mit der Gesamtadditionsmenge des Rechenversuchs - als Test für Willenskraft - in einem Modell, das für Anforderungen aus dem Bereich der "anschaulich-vollziehenden Intelligenz" und der "anschaulich-begrifflichen Intelligenz" unterschiedliche Willenskraft vorsieht, weil dazu Umgehen und Operationen mit verschiedenen Denkinhalten ("Materialarten" im Intelligenz-Modell von GUILFORD 1964) in beiden Bereichen gefordert werden. So interessant diese theoretischen Überlegungen sind, so problematisch erscheinen sie angesichts der Tatsache, daß es hier wohl aufgrund der unterschiedlichen speed-Komponente der Untertests nur um die durch Zeitbegrenzung notwendige Tempomotivation geht, die in verschiedenem Ausmaß für jeden Untertest gefordert wird. Weitere Bedenken sind bezüglich der statistischen Absicherung der Korrelationsunterschiede zu erheben; außerdem wurden möglicherweise heterogene Korrelationskoeffizienten - noch dazu arithmetisch ohne Transformation in z-Werte - gemittelt. Diese Kritikpunkte schmälern aber nur unerheblich die Bedeutung der Ergebnisse. Die Anregungen, die in der theoretischen Interpretation des G-Faktors der Intelligenz als einer Dimension von Willens-Energie und deren Einsatz bei kognitiven Leistungsvollzügen liegt, erscheint als eine interessante Alternative zu dem allgemeinen Begabungskonzept der (allgemeinen) Intelligenz.

Daß ein solcher Denkansatz sehr fruchtbar ist, der die Grenzen des bereichsspezifischen Konstrukts "Intelligenz" bzw. "Allgemeine Intelligenz" erweitert und durch ein Konzept ergänzt, in dem die Unterscheidung von motivationalen und kognitiven Merkmalen kaum aufrechtzuerhalten ist (s. HECKHAUSEN 1966, S. 160), haben unter anderem die Forschungsergebnisse zu den kognitiven Stilen nahegelegt. Kognitive Stile bezeichnen nach MESSICK (1968, S. 367) die relativ konsistente Form, mit der eine Person wahrnimmt, sich erinnert, denkt oder Probleme löst.

Bei der Einordnung der Ergebnisse aus BRANDTSTÄDTER's Untersuchung (1972) wurde vorn für die zweite kanonische Merkmalsverbindung von intellektuellen und affektiven Variablen das Konstrukt der "Feldabhängigkeit" vs. "Feldunabhängigkeit" schon diskutiert. Ursprünglich hatte sich aus Wahrnehmungsversuchen, die z. B. die Senkrechtstellung einer Linie bei schräger Kopfhaltung bzw. anderen Erschwernissen verlangten, ein Merkmal der Wahrnehmungsrichtung ergeben, nach dem die Probanden unterschieden werden konnten. Eine "feldunabhängige", auf das unmittelbare Wahrnehmungsobjekt bezogene Wahrnehmungsrichtung, die mit geringer Ablenkbarkeit durch das Wahrnehmungsumfeld einhergeht, stellt den einen Pol der bipolaren Beschreibungsdimension dar, dessen anderes Ende durch die "feldabhängige" Wahrnehmungsform charakterisiert ist, welche durch das Wahrnehmungsumfeld stark mitbestimmt wird. (WITKIN et al. 1954). Von HERRMANN (1969, S. 128) wird zu Recht darauf hingewiesen, daß dieses empirisch definierte Persönlichkeitsmerkmal "Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit" der von deutschen Vertretern der Gestaltpsychologie gemachten Einteilung von "Analytikern", die Einzelheiten schärfer erleben und herausheben, und "Synthetikern" mit Betonung des Ganzheitlichen nahesteht. Dieses Konstrukt ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, weil es nicht nur ein konsistentes Wahrnehmungsverhalten in Wahrnehmungsexperimenten beschreibt, sondern - wie es, zumeist auf theoretischer Ebene, ebenfalls für Aussagen der Gestaltpsychologie gilt - empirisch gesicherte Zu-

sammenhänge auch zur Art von kognitiven Prozessen und zu Verhaltensweisen in sozialen Situationen aufweist.

Feldabhängigkeit steht mit der Interferenzneigung (GARDNER et al. 1959) in Beziehung; Interferenz geht auf ein Erklärungsmodell für die im STROOP-Versuch auftretende Zeitverzögerung zurück, die beim Benennen der Farbe von Schriftzeichen auftritt, wenn die Schriftzeichen als Wort eine andere Farbe bezeichnen; dieses Phänomen ist nicht über die Wahrnehmungsgeschwindigkeit erklärbar, wie MERZ (1961) zeigen konnte, sondern muß als eigenständiges Konstrukt gesehen werden. HERRMANN (1969, S. 199 - 210) behandelt eingehend dieses Konstrukt in seiner persönlichkeitspsychologischen Bedeutung. Er diskutiert die Auffassung von KLEIN (1951, zit. nach HERRMANN 1969, S. 201 ff.), daß die Wahrnehmung als ein kompromißartiger Anpassungsvorgang zu verstehen ist, der das Gleichgewicht zwischen den Antrieben der Person und den Reizinformationen aus der Umwelt gewährleistet. Wahrnehmungsstile dienen dem Ziel, eigene Antriebe und Realität auszugleichen, wobei nach KLEIN die Interferenz ein wichtiges Kontrollprinzip sein soll, das die Art - nicht notwendig das Ausmaß - des Einflusses von Trieben und Bedürfnissen auf das Verhalten und auch auf das Wahrnehmen steuert (HERRMANN 1969, S. 201). Aus den Ergebnissen der Untersuchungen von HÖRMANN (zit. nach HERRMANN 1969, S. 203 ff.) ergibt sich die Auffassung, daß geringe Interferenzneigung die Möglichkeit wiedergibt, in einer komplexen Diskriminationsaufgabe in flexibler Weise eine von zwei konkurrierenden Reaktionshierarchien - im Sinne der Lerntheorie - zu aktivieren, die Reaktionsweisen der anderen Reaktionsklasse gemäß der Instruktion für die Testsituation aber zu hemmen. "Ist aber mangelnde Interferenzneigung tatsächlich so etwas wie ..... das Absehenkönnen vom momentan nicht 'Benötigten', sich aber "Aufdrängenden', so wird plötzlich plausibel, daß Menschen mit starker Interferenzneigung auch stark feldabhängig sind" (HERRMANN 1969, S. 204). Jede Anpassungsleistung verlangt aber die Lösung eines solchen

Diskriminierens zwischen "Benötigtem" (Aktivieren der geforderten Reaktionsklasse) und "Aufdrängendem" (Hemmen der nicht geforderten Reaktionsklasse); dabei kann auch die Diskriminationsfähigkeit überfordert werden und das Anpassungssystem kurzzeitig zusammenbrechen, wie lernpsychologische Untersuchungen zur experimentellen Neurose gezeigt haben.

In der psychoanalytischen Theorie ist diese Anpassungsleistung in einer Situation zweier konkurrierender Handlungsweisen, die entweder das Abwägen zwischen zwei umweltbezogenen Handlungskomplexen oder zwischen einer Handlung zur inneren Bedürfnisbefriedigung und einer realitätsgeforderten Reaktion benötigt, als Ichleistung und Funktion der Ich-Stärke angesehen worden. Die psychoanalytische Theorie der Ich-Funktionen hat die Zusammenhänge von den gegenüber Trieb- und Abwehrprozessen neutralisierten Wahrnehmungs- und Wahrnehmungsverarbeitungsleistungen und den Denkfunktionen herausgestellt. Dabei ist der enge Bezug von Wahrnehmung, kognitiven und intellektuellen Funktionen und sozial-emotionalen Anpassungprozessen der Person immer reflektiert worden. Kognitive Stile am Beispiel der Interferenzneigung beschreiben vielleicht deshalb nicht nur Formen des Wahrnehmens, weil sie in Situationen mit Anforderungen an die Diskriminationsleistung gewonnen werden:

1) STROOP-Versuch: Aktivieren von alternativen Reaktionsklassen bei zu diskriminierenden äußeren Reizen der Umwelt;
2) Versuch von KLEIN (nach HÖRMANN 1957) über Wahrnehmungsverhalten bei Durst: Diskrimination zwischen externen Stimuli der Wahrnehmungssituation und den internen organischen Reiz-Bedingungen und Aktivation der instruktions- und realitätsbezogenen Reaktion;
3) Versuch von HÖRMANN und ZAHN (zit. nach HERRMANN 1969, S. 202) über Behaltensleistung bei Fluglärm in Abhängigkeit von der Interferenzneigung: Diskriminieren zwischen verbalen Inhalten

der Lernaufgaben bzw. ihren internen Reiz-Repräsentanten und den akustischen Reizen "Fluglärm" sowie instruktionsgerechte Reaktion;

4) HÖRMANN-Versuch (zit. nach HERRMANN 1969, S. 203) zur Stabilität des Merkmals "Rigidität" in Abhängigkeit von der Interferenzneigung in Problemlösungsexperimenten, die die Auswahl eines neuen schnelleren Lösungsweges gegenüber eines bewährten langsameren Lösungsganges forderten (="Rigidität"): Da die Entscheidungsfolge bei Personen mit geringer Interferenzneigung stabiler war, die "Rigidität" bei Personen mit hoher Interferenzneigung aber variierte, scheinen Personen mit niedriger Interferenzneigung eine von Situationen relativ unabhängige Form des Umgangs mit Diskriminationsaufgaben zu haben.

All diese Experimente scheinen eines gemeinsam zu haben, daß sie nämlich Personen mit Anforderungen konfrontieren, die die Form des angepaßten Umgangs mit Reiz- und/oder Reaktionsdiskrimination bei konkurrierenden Reizklassen (konkurrierend aufgrund von Ähnlichkeiten oder Intensitäten der Reize) bzw. konkurrierenden Reaktionsklassen überprüfen (Reaktionen mit großer Ähnlichkeit z. B. Farbbegriffe nennen; oder konkurrierender Habit-Stärke zweier Reaktionen im Sinne der Lerntheorie von HULL (s. FOPPA 1965, S.336ff.).

Die Form des angepaßten Umgangs mit Reiz- und/oder Reaktionsdiskrimination selbst bei hoher Schwierigkeit kennzeichnen aber gerade auch entscheidende sozial-emotionale Anpassungsprozesse, so daß die kognitiven Wahrnehmungsstile durch diesen Zusammenhang mit affektiven Merkmalen in Verbindung stehen. Sofern die Experimente mehr das Ausmaß untersuchen, in dem die Diskriminationsfähigkeit bei zusammenrückenden Alternativ-Reizen oder Alternativ-Reaktionen aufrechterhalten werden und zu einer instruktionsgerechten Antwort führen kann, erinnert die erbrachte Diskriminationsleistung an das Konzept des Willens der deutschen

Psychologie, bzw. im psychoanalytischen Verständnis an die Dimension der Ich-Stärke bzw. der Toleranz der Ich-Funktionen gegenüber Ambivalenzkonflikten. Steht die Form des Umgangs mit Diskriminationsleistungen fordernden Situationen im Vordergrund, dann kommen Typisierungen wie "ganzheitliche synthetische Verarbeitung" der Situation, der Wahrnehmungsobjekte, Denkinhalte usw. und "einzelheitliche analytische Verarbeitung" der deutschen Gestaltpsychologie zum Tragen. Psychoanalytisch wird dabei die Form des Umgangs mit Objekten, d.h. die Art von emotionalen Beziehungen zu Dingen und Personen angesprochen sein. HERRMANN (1969, S. 208) wirft in Bezug auf das Konstrukt "Interferenzneigung" die Frage auf, inwieweit die Interferenz als Folge eines bestimmten Entscheidungsverhaltens aufzufassen ist, oder ob Unterschiede der Interferenz der Versuchspersonen im STROOP-Versuch, die als Unterschiede in der Interferenzneigung aufgefaßt werden, ein bestimmtes Entscheidungsverhalten bedingen, die Interferenz also in jeder Entscheidungssituation enthalten ist. Zu recht sagt er, daß über empirisch gefundene Kovariationen diese Frage nicht zu beantworten ist. Die Interferenz aber vorläufig als ein möglicherweise explikatives Konstrukt aufzufassen, das das Verhalten in Entscheidungssituationen vorhersagt, erscheint sinnvoll, weil damit theoretisch, wenn auch nicht empirisch abgesichert, einmal eine Verbindung dieses empirisch gestützten Konstrukts "Interferenz" zum Grad bzw. zur Form der Diskriminationsfähigkeit in Lernexperimenten hergestellt werden kann, die fruchtbar zu weiteren Untersuchungen anregen könnte. Zum anderen wird damit eine Brücke zur klinischen Psychologie (z. B. experimentelle Neurose-Forschung) möglich, indem die Bedeutung des Umgehens mit Ambivalenzkonflikten in Entscheidungssituationen herausgestellt und mit entwicklungspsychologischen Aspekten der Verarbeitung von Ambivalenzkonflikten in den Objektbeziehungen verknüpft werden kann, dessen "klassischste" Form die oedipale Konfliktsituation des Kindes zu zwei Elternfiguren geworden ist. In dieser Auffassung der "Interferenz" als ein explikatives Konstrukt wäre ihrem Einfluß sowohl auf Wahrnehmungs- und Wahrnehmungsverarbeitungsleistungen, bzw. kognitive Funktionen und

auf sozial-emotionale Anpassungsprozesse bzw. soziale Beziehungen Rechnung getragen. Immerhin definiert HERRMANN (1969, S. 208) "Wenn man von Interferenz spricht und wenn man Menschen hinsichtlich ihrer Interferenzneigung beschreibt, so versteht man zur Zeit darunter die variable Schwierigkeit beim Auf- und Umbau von Präferenzordnungen (Aktivierungshierarchien) für Reaktionsalternativen (wahrscheinlich jeweils eines Sinnesgebietes), die nicht auf allgemeine Schwierigkeiten beim Wahrnehmen oder/und Benennen zurückgeführt werden kann. Dieses Beschreibungsmerkmal kann möglicherweise als in Zusammenhang stehend mit allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen (Subjektsystem- vs. Objektsystem, Dominanz, Aktivität, Geselligkeit, Lebensfreude usf.) betrachtet werden."

Die enge Beziehung dieser Beschreibungsdimension zur Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit erlaubt uns, unter dem Blick auf die referierten Ergebnisse von BRANDTSTÄDTER (1972), der die Feldunabhängigkeit als einen Merkmalsbereich zwischen einem Intelligenzaspekt und einigen Persönlichkeitsdimensionen seiner erfaßten Variablen ansiedelt, auch der Interferenzneigung wie der Feldabhängigkeit einen Zusammenhang zu Intelligenzleistungen zu unterstellen. D. h. daß die "feldunabhängige" Person mit relativer sozialer Unabhängigkeit und mit stabilem Selbstbild, die in analytischer Weise sich dem Umfeld ihrer Person annähert (s. WITKIN et al. 1962, S. 156) und eine geringe Interferenzneigung aufweist, auch eine spezifische Form des Umgangs mit Objekten ihrer Wahrnehmung und mit Denkprozessen zeigt.

Abschließend erscheint es trotz aller Vorsicht aufgrund sehr lückenhafter empirischer Bestätigung gerechtfertigt, in solchen Konstrukten wie "Interferenzneigung" und "Feldabhängigkeit" einen Beleg dafür zu sehen, daß eine Theorienbildung möglich ist, die die kognitiven Funktionen und auch Intelli-

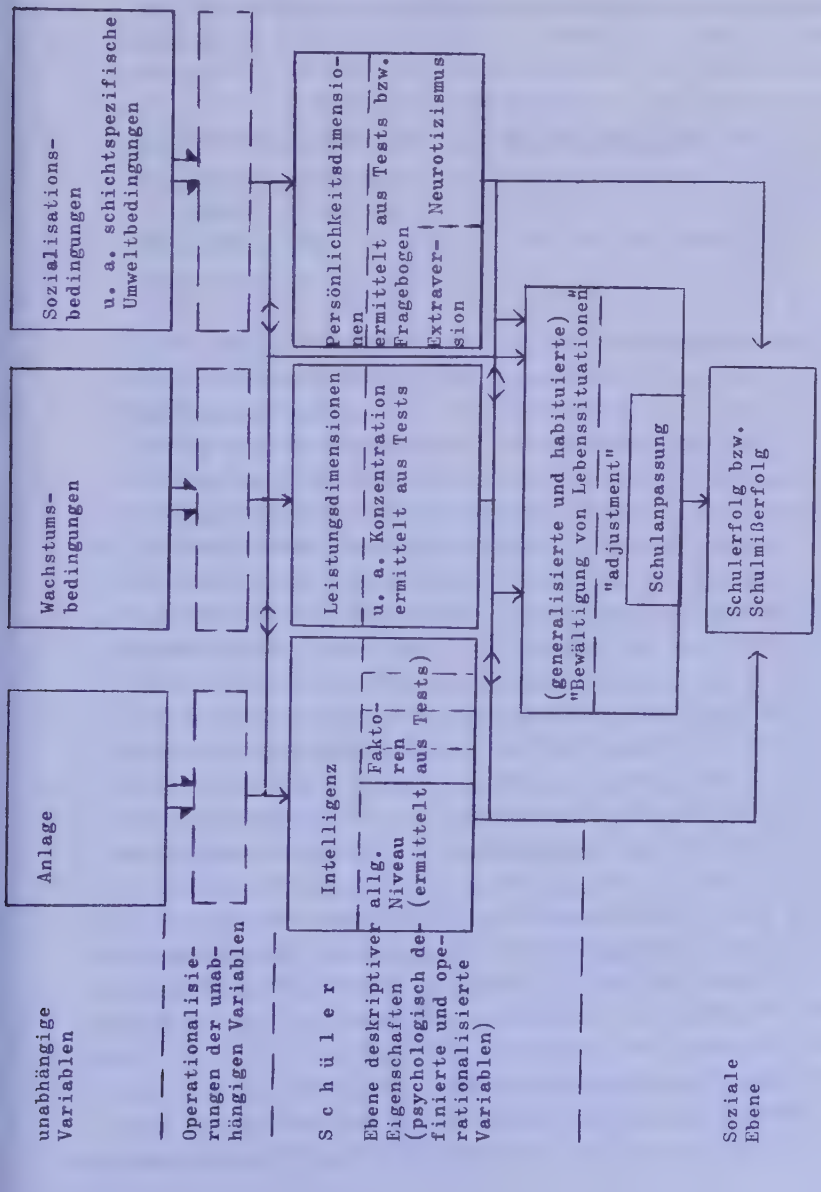
genzleistungen nach ihrer Abspaltung von der Person - was sicher eine gesellschaftshistorische Notwendigkeit war - wieder als das auffassen kann, was sie wahrscheinlich sind: Wirksame Anpassungsprozesse an die soziale Umgebung und ihre Anforderungen, deren Ausgliederung aus sozial-emotionalen Persönlichkeitsbereichen eine künstliche ist. Da Intelligenz als isolierter kognitiver Leistungsvollzug auch den heutigen Erfordernissen der gesellschaftlichen Verwertung der Person zur Zeit nicht mehr gerecht wird, wird sich ihre psychologische Betrachtung gemäß den Anforderungen veränderter Produktionsbedingungen ändern müssen, was ja seit Jahren in Gang ist.

Die Nähe von Intelligenzleistungen zu sozial-emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion und Neurotizismus einerseits und auch zu Konstrukten der kognitiven Stil-Forschung andererseits, die vorläufig sehr unscharf unter dem globalen Begriff "Anpassungsprozesse" einzuordnen sind, berechtigt dazu, Intelligenz und Persönlichkeitsdimensionen als mögliche Determinanten von Anpassungsprozessen zu diskutieren. Auch OERTER (1973, S. 432 ff.) kommt nach der Kritik des Intelligenzbegriffs zu einem Modell, das einerseits die Befunde zur Anlagekomponente der Intelligenz und die beobachtete relative individuelle Stabilität der Intelligenz über verschiedene Altersstufen hinweg berücksichtigt; andererseits aber auch neben den Komponenten der kognitiven Struktur eines Individuums, die durch Intelligenzleistungen in Testsituationen vorhergesagt werden, die Bedeutung von weiteren Bedingungen für die Bewältigung von aktuellen Lebenssituationen herausgestellt. Die "Bewältigung von aktuellen Lebensbedingungen" (nach OERTER 1973) erscheint besser durch das sehr generelle und noch ungeklärte Konstrukt des "adjustment" (schlecht übersetzt mit "Anpassung") darstellbar, weil das Konstrukt des "adjustment" die über eine Vielzahl von "Lebenssituationen" generalisierte und relativ stabile Form der Situationsbewältigung anspricht. Indem wir das Modell von OERTER (1973, S. 433) ergänzen und neben Leistungsmerkmalen Persönlichkeitsdimensionen mit einbeziehen, kommen wir zu einer Veranschaulichung von kognitiven und sozial-

emotionalen Bedingungen der Bewältigung von Lebenssituationen, deren über eine Vielzahl von Situationsparametern generalisierte, habituierte und damit stabile Form hier interessiert. Ein solches Konstrukt, das sich an psychologische Ergebnisse zum "adjustment" anlehnen würde, hätte den Vorteil, einerseits auf der Ebene deskriptiver Eigenschaftsbegriffe eine psychologisch definierte und operationalisierte Variable zu sein, andererseits in weit größerem Maß als das Konstrukt der Intelligenz das Umgehen mit leistungsrelevanten sozialen Situationen beschreiben und vorhersagen zu können. Ein derartiges Konstrukt hätte eine soziale Ebene in dreierlei Hinsicht: Es ist erstens als psychologische Dimension so nah an sozialen Situationen, daß es relevante Reaktionsklassen auf soziale Situationen beschreiben kann, zugleich aber psychologisch definiertes Merkmal ist; zweitens daß es als Konzept die Tatsache mehr als andere Eigenschaftsbegriffe wiederspiegeln kann, daß es hierbei um in sozialen Situationen gelernte und bewährte Verhaltensmuster geht; und drittens, daß diese Reaktionsmuster eine generalisierte Lernerfahrung andeuten, die das soziale Umfeld und seine Bedingungen, unter denen sie erworben wurden, durchscheinen läßt. Die in 2.4. diskutierten Zusammenhänge zwischen den psychologischen Variablen Intelligenz, Leistungsmerkmale, emotionale Faktoren und Schulleistung bzw. Schulversagen und Lernbehinderung machen es wahrscheinlich, daß der Teilaspekt des "adjustment": Umgang mit der Schulsituation und ihren Anforderungen als Vermittlung zwischen sozial abstrahierenden Eigenschafts- und Leistungsmerkmalen und den konkreten Umweltsituationen der Schule den wirklichen Bedingungen der Schulbewältigung eher gerecht wird. Sowohl die in dem Abschnitt angesprochenen Ergebnisse von PROBST (1973a) als auch der gefundene Faktor der Schulanpassung bei LANGFELDT und FINGERHUT (1974) geben hierfür empirische Belege. In Abbildung 1 werden die Beziehungen veranschaulicht und die unterschiedlichen Ebenen der skizzierten Variablen angedeutet.

Abbildung 1

Veranschaulichung der hypothetischen Zusammenhänge von Intelligenz-, Leistungs-, Persönlichkeitsdimensionen und "adjustment", ihre Abhängigkeit von Anlage-, Wachstums- und Sozialisationsbedingungen und ihre Beziehung zu Schulerfolg bzw. -mißerfolg.



Nach der Diskussion der Beziehungen von Intelligenz und Persönlichkeitsfaktoren unter 2.2. und der Zusammenhänge von Intelligenz, Konzentrationsleistung und Persönlichkeitsmerkmalen unter 2.3. anhand wichtiger empirischer Untersuchungsergebnisse und der diskutierten Abbildung erscheint es gerechtfertigt, den unter 2.1. beschriebenen Standpunkt zu verwerfen, der für schulische und sonstige Leistungsvollzüge Persönlichkeitsmerkmalen den Status von Moderatorvariablen zwischen Intelligenz und - u. a. schulischer - Leistungsbewältigung zuweist. Vielmehr erscheint eine solche Auffassung sinnvoll zu sein, welche Intelligenz-, Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen als gleichrangige Merkmale betrachtet, weil sie eher Theoriebildungen ermöglicht, die den sozialen Anpassungsaspekt dieser psychologischen Variablen ins Blickfeld rücken. Derartige Ansätze, wie sie in diesem Abschnitt gestreift wurden, schaffen zudem eine Diskussionsebene für Intelligenzleistungen und Persönlichkeitsdimensionen, die lernpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt. Wenn aber verhaltens- und lernpsychologische Ergebnisse in die Diskussion einbezogen werden, dann kommen als gemeinsame Bedingungsfaktoren sowohl der kognitiven als auch der sozial-emotionalen Anpassungsleistungen die Umwelterfahrungen und die Bedeutung der Lerngeschichte ins Spiel, die auch unter dem Einfluß von sozialen Variablen - neben genetischen Bedingungen und Wachstumseinflüssen - gesehen werden müssen. Die Sozialpsychologie und entwicklungspsychologische Theorien, besonders zum sozialen Lernen, haben bisher für sozial-emotionale Anpassungsprozesse die Bedeutung der Umwelteinflüsse herausgestellt, deren sozialer Ausschnitt eine allgemeine, komplexe und nicht nur psychologische Variable darstellt. Die Persönlichkeitsmerkmale gelten dabei in erhöhtem Maße abhängig von den sozialen Variablen der erfahrenen Umwelt. Sie werden auf der anderen Seite als Prädiktoren für konkretes Verhalten in einer Gruppe von Situationen aufgefaßt, das wiederum als Anpassungsleistung und Bewältigung solcherart von Situationen zu sehen ist und mit der globalen Variable "Anpassung" in Beziehung steht. Im folgenden soll nach einer Durchsicht der Ergebnisse zum Zusammenhang von sozialen Merkmalen und den empirisch fundierten Persönlichkeitskonstruk-

ten Ängstlichkeit bzw. Neurotizismus die Beziehung von Anpassung und sozialen Umweltvariablen und der Beitrag sozialer Bedingungen für die Intelligenzentwicklung diskutiert werden.

2.6. Soziale Herkunftsmerkmale und ihre Bedeutung für geistige Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsvariablen

2.6.1. Soziale Umweltfaktoren als Determinanten von Persönlichkeitsmerkmalen

Untersuchungen zur Wirkung von sozialen Umweltmerkmalen auf Persönlichkeitsvariablen und auf die Persönlichkeitsentwicklung wurden und werden wohl auch heute in der Psychologie häufig aus dem Interesse motiviert, den einschränkenden und behindernden Charakter bestimmter sozialer Herkunftsbedingungen aufzuzeigen, für die nicht der einzelne verantwortlich ist, sondern gesellschaftliche Ungleichheiten des sozialen Lebensfeldes der Untersuchten. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß als erstes die Abhängigkeit psychischer Erkrankungen und Auffälligkeiten von sozialen Milieubedingungen auffiel, weil sich hier die Auswirkungen sozialer Schädigung durch Umweltvariablen in grober Form manifestieren. (Solche psychischen Störungen sind in den folgenden Untersuchungen durch Symptomlisten oder durch Skalen zur Ängstlichkeit und zum Neurotizismus operationalisiert.) Defizite in sozialen Anpassungsmöglichkeiten und Anpassungsleistungen, die mit sozialen Merkmalen kovariieren, sind vergleichsweise schwieriger zu fassen und erfordern Interpretationsansätze, die über die psychohygienische Diskussion hinausgehen. Sie sollen in dem darauffolgenden Abschnitt angesprochen werden.

2.6.1.1. Ängstlichkeit und Neurotizismus und ihre Abhängigkeit von sozialen Umweltfaktoren

Die bekannte amerikanische sozialpsychiatrische Untersuchung von HOLLINGSHEAD und REDLICH (1958) an Erwachsenen hatte wahrscheinlich gemacht, daß - nach einem kombinierten Index für soziale Schicht, der auch die für amerikanische Stadtbevölkerung sozial kennzeichnende Wohnlage berücksichtigt - in der Unterschicht (d. h. Schichten IV und V, die qualifizierte Arbeiter bis zu Slumbewohnern umfassen) schizophrene Erkrankungen gehäuft vorkommen. Wenn auch dieser Befund keineswegs unwidersprochen blieb,(z. B. BENEDETTI, KIND und JOHANSSON 1962, besonders: S. 448; wichtig ist hierbei auch das Problem der Übertragbarkeit der amerikanischen diagnostischen Kriterien für "Schizophrenie" auf die Schizophrenie-Diagnose in der BRD) so konnte doch auch abgesehen von der Häufung psychotischer Erkrankungen in den unteren sozialen Schichten PHILLIPS (1968) für allgemeine psychische Auffälligkeiten zeigen, daß schlechte seelische Gesundheit, psychologische Gestörtheit und "mental disorders" in der benachteiligten sozialen Lage der Unterschicht (bestimmt wie in der Untersuchung von HOLLINGSHEAD und REDLICH 1958) öfter auftreten. Die psychologische Gestörtheit ("psychological disturbance") war dabei durch einen Wert von mindestens vier zutreffenden Symptomen aus einer 22 Symptome umfassenden Skala zur seelischen Gesundheit definiert. Als Vermittlungsbedingungen von sozialer Lage und seelischen Beeinträchtigungen wurden Streß-Bedingungen von PHILLIPS erfaßt, die neben Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Kontakt mit Freunden, Nachbarn und Gruppen sowie Gesundheitsproblemen auch finanzielle und materielle Sorgen um Arbeitsplatz und Familie berücksichtigten. Unterschichtangehörige erreichten sowohl häufiger den kritischen Wert von vier Symptomen auf der Mental-Health-Skala, als auch mehr Streß-Bedingungen. Gefragt nach Erfolg, Anerkennung, Eintreffen von gewünschten Entwicklungen etc. (positive Gefühlszustände) bzw. nach deprimierenden Ereignissen und Langeweile, Einsamkeit, Isoliertheit (negative Gefühlszustände) in der

letzten Zeit, berichteten Angehörige der niedrigen sozialen Schichten mehr negative und frustrierende Erlebnisse und weniger bestätigende, positive Erfahrungen.

Unter sehr allgemeiner lernpsychologischer Schlußfolgerung zu den Ergebnissen kommt der ausbleibenden positiven sozialen Verstärkung wichtiger sozialer Lebensbezüge und den "negativen Gefühlszuständen" als negativen Erfahrungen ein Beitrag zur Symptombildung und zur psychischen Störung zu. Die Empfehlung des Autors, die positiven Erfahrungen der sozialen Unterschichtangehörigen zu erhöhen, berücksichtigt allerdings nicht ausreichend die in der Untersuchung zugleich aufgewiesene Bedeutung der Streßbedingungen, die nur die psychologische Seite immerhin handfester sozialer Lebensbedingungen sind. Nun ist mit solcherart Untersuchungen ohnehin nur ein Vermittlungsweg sozialer Merkmale und ihrer Auswirkungen auf Störungen der Persönlichkeit angesprochen, nämlich wie aktuelle belastende soziale Lebensumstände und die mit der sozialen Lage einhergehenden gegenwärtigen psychischen Erfahrungen mit der Häufigkeit emotionaler Störungen bei Erwachsenen kovariieren können. Die Wirkungszusammenhänge der kovariierenden Variablen sind damit nicht geklärt; die Untersuchungen lassen hier nur Vermutungen zu.

Einen alternativen Zugang zu dem Problemkreis haben Untersuchungen beschritten, die die Wirkung sozialer Umweltfaktoren auf die Persönlichkeit bzw. ihre Entwicklung bei Kindern zum Gegenstand haben. Hier können zu dem angesprochenen Vermittlungsweg zwischen sozialen Bedingungen und aktuellen Persönlichkeitsstörungen zwei weitere Transformationsbahnen diskutiert werden: Nicht nur die Frage nach der Deskription von Häufigkeitsunterschieden der psychischen Erkrankungen und Störungen zwischen den Schichten ist gestellt; sondern einmal ist auch zu beantworten, welchen Beitrag soziale Lebensbedingungen und die dabei bereitgestellten Lernerfahrungen für die Entwicklung und Ausprägung von relativ überdau-

ernden Persönlichkeitsdimensionen leisten (direkte Bedeutung der sozialen Lebensbedingungen); zum anderen, wie sich die psychischen Belastungen der Eltern, die auf Kosten der einschränkenden sozialen Umgebung gehen, auf Persönlichkeitseigenschaften und -störungen des Kindes über die Form auswirken, wie die Eltern emotional mit dem Kind verkehren und welche Erziehungsstile und -ziele sie verwirklichen.

Bezüglich der direkten Bedeutung der sozialen Lebensbedingungen für die Persönlichkeit des Kindes fanden SEWELL und HALLER (1959) einen schwachen Beleg für Zusammenhänge zwischen dem globalen sozio-ökonomischen Status des Elternhauses und Ergebnissen der Kinder in einem Persönlichkeitsinventar. Die durch Faktorenanalyse der Skalen des California Personality Inventory (CPI) gewonnene Dimension "nervöse Symptome" (neben den Faktoren "Beunruhigung über Status", "Beunruhigung über Leistung" und "Ablehnung der Familie"; Übersetzung der Faktoren zit. nach THOMAE 1972, S. 761) erbrachte signifikante Differenzen zwischen Kindern mit unterschiedlichem sozialen Status. Es bestätigt sich hier, daß die bei Erwachsenen belegte Begünstigung psychischer Störungen unter eingeschränkten sozialen Lebensbedingungen ihre Entsprechung bei Kindern der unteren sozialen Schicht hat: Psychische Beeinträchtigungen lassen sich hier in Fragebogenskalen - trotz der Probleme bei Anwendung von Persönlichkeitsfragebogen bei Kindern, worauf THOMAE (1972, S. 761 f.) aufmerksam macht - als Dispositionen der kindlichen Persönlichkeit aufzeigen, mit nervösen Symptomen auf bestimmte Situationen zu antworten.

Statt Persönlichkeitsdispositionen anhand von Fragebögen erhob v. HARNACK in direkter Befragung der Mütter von Schulanfängern (repräsentative Stichprobe von N = 2400 Kindern in Hamburg) Art und Anzahl von Verhaltensauffälligkeiten der Kinder, über die die Mütter in einem standardisierten Interview berichteten (v. HARNACK 1953). Neben dem sozialen Status nach dem Beruf des Vaters gemäß einer fünf-Stufen-Skala wurden auch soziale Merkmale der Lebensumwelt des Kindes in sehr unterschiedlicher Form (wie Wohnverhältnisse nach drei Kategorien, Familienver-

hältnisse nach geschieden und unehelich geboren und Nervosität der Mutter) erhoben. Interessanterweise steht nicht die Häufigkeit, wohl aber die Art der Verhaltensstörungen mit den sozialen Merkmalen in Beziehung. In den Familien der unqualifizierten Arbeiter - mit Häufung der negativen anderen sozialen Bedingungen - sind nicht Eßstörungen und motorische Unruhe wie in den oberen Schichten signifikant häufiger zu finden, sondern auffällige Verhaltensprobleme wie Lügen und Stehlen, Trotz- und Wutausbrücke, Einnässen einerseits und Angst, gestörter Schlaf, Tics und unerwünschte Gewohnheiten andererseits. Bei einer Nachuntersuchung von mehr als der Hälfte der Schüler mit zehn Jahren (v. HARNACK 1958) war die Häufung der Kinder mit Verhaltensstörungen noch mehr zu ungusten der unqualifizierten Arbeiterfamilien verschoben. In den sozial schlechter gestellten Schichten waren verhaltensgestörte Kinder mehr als doppelt so häufig (27,9 %) gegenüber sozial gehobenen Familien (11,8 %) (v. HARNACK 1958, S. 86) anzutreffen, so daß sich die Unterschiede nach sozialen Merkmalen von Schulbeginn bis zum Alter von zehn Jahren weiter ausgeprägt hatten. Dies gilt in besonderem Maße für Verwahrlosungsmerkmale. Symptome von vegetativer Labilität, die als Teilaspekt der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus bzw. emotionale Labilität gilt, brachten allerdings keine signifikanten Häufigkeitsunterschiede nach den sozialen Gruppen. Allerdings ist hier zu bedenken, daß diese Ergebnisse, die in direkter Befragung erhoben wurden, nicht auf Befunde mit Skalen zur Erfassung von emotionaler Labilität übertragbar sind. Immerhin legt die Wiederholungsuntersuchung, die der Arbeit v. HARNACK den Charakter einer Längsschnittstudie gibt, nahe, daß es sich bei den gefundenen Verhaltensstörungen der Kinder aufgrund ihrer Tendenz zur Häufung mit zunehmendem Alter nicht allein um die Feststellung aktueller Schwierigkeiten der Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung handelt; vielmehr ist die Interpretation zu wagen, daß sich hier Verhaltensdispositionen der Kinder als Folge der sozialen Umgebung und der damit verbundenen Erfahrungen andeuten, die das Auftreten von Verhaltens-

störungen begünstigen. Trotz der Schwächen der Untersuchung, die keine exakte Zuordnung der Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes zum Zeitpunkt des Schuleintritts zu den Verhaltensproblemen des gleichen Kindes mit zehn Jahren erlaubt und bei der trotz Angaben des Autors Selektionseffekte in der zweiten Untersuchung kaum ausgeblieben sein dürften , trotz dieser Bedenken sind die Ergebnisse ein weiterer begründeter Hinweis für den möglichen Beitrag, den soziale Umweltbedingungen bei der Entwicklung von Verhaltensstörungen und sie begünstigenden Persönlichkeitseigenschaften leisten.

In breit aufgefächerter Form erfaßte PROBST (1973 a) in einem ausführlichen Fragebogen an N = 136 Schülern die soziale Situation des Elternhauses in 23 überprüften und validen Items, die faktorenanalysiert zwei Dimensionen (sie erfassen 28 % der Gesamtvarianz)erbrachten: "Wohnverhältnisse" und "sozialer Status, Lebensstandard" (PROBST 1973 a, S. 199 ff.). In einem Generalfaktor "Status" sind 19 % der Gesamtvarianz aufgeklärt. Ein aus dem HIT und dem FHT entwickeltes Neurotizismussyndrom und die Dimension "gestörter Realitätsbezug" (beide gewonnen aus Faktorenanalysen der Signierungen in beiden Tests, s. S. 34f) stehen bei N = 113 Schülern sowohl mit der Dimension "Wohnverhältnisse" als auch mit dem Generalfaktor "Status" in sehr bedeutsamer Beziehung (Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Faktorenscores beider Merkmalsgruppen um .30 in der erwarteten Richtung). PROBST resümiert: "Die Koeffizienten belegen die Tendenz, daß Schüler aus ungünstigen sozialen und materiellen Verhältnissen, besonders aus einschränkenden Wohnverhältnissen, durch Insuffizienzgefühle, Ängstlichkeit und beeinträchtigten Realitätsbezug stärker psychisch belastet sind." (PROBST 1973 a, S. 251). Gegenüber den zuvor berichteten Studien, die das Auftreten von Verhaltensstörungen bzw. nervösen Symptomen unter sozial eingeschränkten Bedingungen begünstigt sehen und allenfalls die Neigung zu emotionalen Störungen erfassen können, liegt nun ein Befund für die Kovariation von theoretisch ab-

geleiteten und empirisch gesicherten Persönlichkeitseigenschaften bzw. -syndromen - hier: neurotische Tendenz - mit sozialen und materiellen Umweltbedingungen vor.

Als entscheidender Aspekt dieser Persönlichkeitsdisposition (zur Diskussion des hier benutzten deskriptiven dispositionellen Eigenschaftsbegriffs s. SCHULTE 1971, auch GRAUMANN 1969) "neurotische Tendenz" oder "emotionale Labilität" gilt die Dimension "Ängstlichkeit", die wohl am fundiertesten als Konstrukt empirisch abgesichert ist (s. HERRMANN 1969). Das bestätigt u. a. auch ein ergänzendes Ergebnis bei v. HARNACK (1953, S. 63 f.), daß nämlich sehr ängstliche Kinder gegenüber weniger ängstlichen einen signifikant erhöhten Anteil der Verhaltensstörungen aufwiesen und damit auf der Verhaltensebene als neurotisch gelten können. (Zumindest für die dysthymischen Neurosen im Sinne EYSENCKs (1960) ist lerntheoretisch eine Begünstigung ihrer Entstehung durch erhöhte Neigung zur Ängstlichkeit anzunehmen und ein Zusammenhang von neurotischen Symptomen und Ängstlichkeit abzuleiten). Mit zwei Fragebögen zur Ängstlichkeit von Schülern überprüfte FIEBICH bei N = 200 Hauptschülern (1972, zit. nach PROBST 1973 a, S. 36 f.) den Zusammenhang von sozialen Milieu-Merkmalen, erfaßt mit dem unveröffentlichten Interesse-Milieu-Fragebogen von KEMMLER und ZINGELER, und dem Grad der Ängstlichkeit als Hinweis für die emotionale Störungsanfälligkeit. Die Maße für Ängstlichkeit im Kinder-Angst-Test von THURNER und TEWES und in dem unveröffentlichten Fragebogen "Marburger Liste" von ZIMMERMANN und WEISSE, der besonders für die Verwendung bei Lernbehinderten entwickelt wurde, kovariieren mit den Sozialvariablen: unqualifizierter Beruf des Vaters, selten gemeinsame Ferien mit den Eltern, kein eigenes Zimmer, geringer Bücherbesitz. Bei dieser relativ homogenen Schülergruppe sind die signifikanten, wenn auch niedrigen Koeffizienten ein weiterer Hinweis für die Bedeutung sozialer Milieubedingungen für Ängstlichkeit bzw. Neurotizismus von Kindern, die in solcher Umwelt leben. Das bestätigte DUNN (1968)

an einer großen Stichprobe von N = 708 amerikanischen Kindern im Alter zwischen 10 und 14 Jahren, von denen ein großer Teil im inneren Großstadtgebiet unter materiell ungesicherten und sozial deklassierten Bedingungen lebte. Gerade bei den jüngeren Schülern weisen Kinder der Unterschicht erhöhte Skalenwerte in einem Angstfragebogen auf. Auch wenn SARASON und Mitarbeiter (SARASON, DAVIDSON, LIGHTHALL, WAITE und RUEBUSH 1971) trotz einer schwachen, - nach PROBST (1973 a, S. 35) ein Ergebnis der Stichprobenselektion ! - aber bedeutsamen Korrelation zwischen Ausmaß der Ängstlichkeit und der sozialen Herkunft einen Einfluß von sozialen Umweltbedingungen auf die Test- und Prüfungsangst bei Schülern verneinen, sprechen die empirischen Ergebnisse für einen solchen Zusammenhang. Immerhin konnte DALE (1969) an einer Gruppe von über elfhundert englischen Gymnasial-Schülern im ersten Jahr erhöhte Schulangstwerte im Fragebogen auch im Urteil der Lehrer bei den Arbeiterkindern bestätigen, die aufgrund der Diskrepanz zwischen ihrer sozialen Umwelt in der Familie und der Schulumgebung auf die neuen Schulbedingungen ängstlich reagieren (DALE 1969, S. 22 f.). SCHWARZER (1975) fand ebenfalls bei der Erforschung von Leistungs- und Schulangst an über 1000 Schülern und Schüle - rinnen aus 4. Klassen mit der "Test Anxiety Scale for Children" (TASC) einen monotonen Anstieg der Angstwerte mit absinkendem Sozialstatus der Kinder.

Der mit Fragebögen erfaßte Grad der Ängstlichkeit, das Ausmaß von Test- und Prüfungsangst sowie Schulangstwerte in Skalen, die im Urteil von Lehrern über die Schulangst ihrer Schüler bestätigt werden können, müssen, da sie als Angstindikatoren aufzufassen sind, als ein Zugang zum affektiven Merkmal neurotische Tendenz gesehen werden. Das wurde unter 2.2.3. ausführlich diskutiert und aus Daten der Persönlichkeitsforschung begründet. Mit den empirischen Ergebnissen (s. a. die zusammenfassende Schlußfolgerung bei GÄRTNER-HARNACH (1972) zur Schul- und Prüfungsangst

und Unterschicht-Lebensbedingungen) zum Zusammenhang von sozialen Umweltbedingungen und der Persönlichkeisdisposition Ängstlichkeit einschließlich Schul-, Test- und Prüfungsangst liegt ein weiterer begründeter Hinweis vor, daß das generelle Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus ebenfalls in Beziehung zu Einflußfaktoren des sozialen familiären Umfeldes von Kindern zu sehen ist. Eine andere Möglichkeit der konkreten Äußerung emotionaler Labilität, die als handhabbarer Indikator in Untersuchungen gelten kann, wäre die Anzahl von Objekten der Umwelt, die Angst bei Kindern auslösen. Von über zweihundert Schülern im 3. bis 6. Schuljahr in einer Erhebung von CROAKE (1969) gaben Unterschichtkinder gegenüber Schülern der Mittelschicht auf Befragen mehr Angstobjekte wie Tiere, Naturereignisse und zukünftige Ereignisse an, ein Ereignis, das auch schon v. HARNACK (1953) bei Kindern der unteren Unterschicht in ähnlicher Form gefunden hatte. Allerdings werden keine Unterschiede nach der Art der Angstobjekte mitgeteilt. Die eingeschränkte soziale Erfahrungswelt der direkten Umgebung des Elternhauses, die durch die benutzten Merkmale wie Wohnbedingungen u. ä. oder allgemein durch den Sozialstatus in den berichteten Studien angezeigt werden, mag Schüler dieser Herkunft in anderen, dazu diskrepanten und damit ungewöhnlichen Umweltbedingungen verunsichern und damit angstbesetzte Situationen und Objekte häufiger werden lassen (s. a. SCHELL 1973).

Die Neigung zur Ängstlichkeit und gehäufte, vielleicht auch generalisierte Angstauslösebedingungen, die Ergebnis einer Lernerfahrung unter den eingeschränkten materiellen Bedingungen oder unter dem damit verbundenen Erziehungsverhalten der Eltern sein mögen, sind nur eine Seite des Neurotizismussyndroms. Zugleich wäre eine gestörte Beziehung nicht nur zur materiellen Umgebung, sondern auch zu Personen, Personenbeziehungen und zu sich selbst zu erwarten. Selbstwertunsicherheit entsprechend den tatsächlichen, zum Teil ungesicherten Umweltbedingungen - bis zur relativen Unsicherheit der Existenzvoraussetzungen der Eltern - dürfte in einem weiter gefaßten Konzept von Neuroti-

zismus ein Aspekt sein, der mit einschränkenden Sozialmerkmalen einhergeht und zum Problemkreis "adjustment" im nächsten Abschnitt überleitet. Daß Selbstunsicherheit in Form von zwei Faktoren "Beunruhigung über den eigenen Status" und "Beunruhigung über die eigene Leistung" eine relevante Dimension darstellen kann, in der Skalenwerte von Schülern in einem Persönlichkeitsfragebogen (CPI) interpretiert werden können, macht die Untersuchung von SEWELL und HALLER (1959) wahrscheinlich. Über sie wurde oben schon berichtet: die Faktorenanalyse der Persönlichkeitsskalen im CPI brachte neben den Dimensionen "nervöse Störungen" und "Ablehnung der Familie" eben diese beiden Faktoren der Beunruhigung über die eigene Stellung und eigene Leistung, die wohl die Bedeutung von Selbstwertzweifeln in der unteren sozialen Schicht nachweist: Schüler von diesem Sozialstatus erhalten in den Skalen, die auf diesen Faktoren hoch laden, signifikant höhere Werte. In ähnliche Richtung weist indirekt ein Ergebnis von PROBST (1973 a), nämlich hinsichtlich der Bedeutung des Aspekts Selbstwertunsicherheit - dort formuliert als "Insuffizienzgefühle" . Für das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus bzw. für die Korreliertheit dieses Merkmals zu Syndromen sozialer Variablen lassen sich hier folgende empirische Belege entnehmen: Die Datenanalyse von den statistisch überprüften Signierungskategorien in den beiden projektiven Tests HIT und FHT hatte u. a. einen Faktor "Neurotizismus" erbracht, der in einer weiteren Faktorenanalyse an einer neuen Stichprobe kreuzvalidiert werden konnte und stabil gegenüber verschiedenen Faktorenlösungen blieb, selbst wenn die sieben Variablen aus dem FHT unberücksichtigt blieben und nur die 17 HIT-Merkmale in die Analyse eingingen (PROBST 1973 a, S. 206 ff.). Dieser Neurotizismusfaktor umfaßt in jedem Auswertungsmodus die Aspekte "Ängstlichkeit", "Neurotizismus" und "Insuffizienzgefühle" (vs. "psychische Stabilität" und "Realitätsorientierung"), die theoretisch abgeleitete und empirisch bestätigte Interpretationen der in ihnen repräsentierten Testkategorien darstellen. D. h. Insuffizienzgefühle bzw. Selbstwert-

unsicherheit sind nachgewiesener Bestandteil des Neurotizismussyndroms. Da dieses beachtlich mit dem sozialen Komplex (Faktor) "Wohnverhältnisse" bzw. dem generellen Sozialfaktor "Status" korreliert ist (PROBST 1973, S. 251 f.), wird erwartungsgemäß die im Neurotizismus-Faktor enthaltene Gruppe von Indikatoren für Insuffizienzgefühle ebenfalls in Beziehung zu den Umweltfaktoren "Wohnverhältnisse" und zum generellen "Sozialstatus" stehen. Daß an dieser Seite eine enge Berührung des Neurotizismussyndroms zum "adjustment" als Eigenschaftskonstrukt genereller und emotional geglückter Umweltbewältigung besteht, deutet sich in der verbalen Umschreibung dieser Neurotizismus-Dimension bei PROBST (1973 a, S. 209) an: "Signierungen, die auf adäquate Tafelauffassung, Realitätszuwendung und Teilhabe an kulturell üblichen Sichtweisen hindeuten (FA, Pop), bilden das Gegenstück" zu "Ängstlichkeit, neurotischer Tendenz und Insuffizienzgefühle", die den anderen Pol des Faktors ausmachen.

Da im Konstrukt des "adjustment" sich am ehesten die direkte Umsetzung der im nächsten sozialen Feld gemachten Erfahrungen und Lernprozesse, gewonnen und meßbar in Eigenschaftsdispositionen, bei sozialen Situationen unterschiedlicher Form vorhersagen und diskutieren läßt, sollen Hinweise aus diesem Bereich im nächsten Abschnitt für unsere Fragestellung fruchtbar gemacht werden.

6.1.2. Soziale Herkunft und "adjustment"

In einer älteren Untersuchung, die auch PROBST (1973 a) in seiner Behandlung des Themas heranzieht, macht der Merkmalsbereich von Selbstwertzweifeln bzw. Gefühlen persönlicher Unterlegenheit einen entscheidenden Unteraspekt von "adjustment" aus, der in der Untersuchung von BURCHINAL, GARDNER und HAWKES (1958) mit dem "ROGERS' Test of Personality Adjustment" erfaßt werden sollte. Das Ausmaß des "adjustment" steht dabei mit dem Ausbildungsgrad des Vaters

in statistisch gesicherter Beziehung, wobei Insuffizienzgefühle, die wir oben als direktes Persönlichkeitskorrelat von sozial benachteiligter Umwelterfahrung im Neurotizismussyndrom ansahen, den höchsten Zusammenhang aufweisen. Andere Aspekte der Fragebogendimensionen sind soziale Integriertheit, Freundschafts- und Gruppenbeziehungen und geklärte Familienbeziehungen. Wie angemessen diese sich überschneidende Betrachtung des generellen Merkmalsbereiches "adjustment" und der Variablen ist, die dem Persönlichkeitssyndrom "neurotische Tendenz" entnommen sind, das macht ihr gemeinsames Auftreten in Lehrerurteilen deutlich: Bei Faktorisierung der 20 Items (angeregt durch KEMMLER's Fragebogen bzw. Items von JANTZEN und eigene Fragen) aus seinem Lehrerfragebogen, mit dem N = 113 Schüler beurteilt wurden, gewann PROBST (1973 a, S. 202 ff.) im ersten Faktor eine Beschreibungsdimension, die sowohl die Eigenschaftsdimension "Neurotizismus" bzw. "emotionale Stabilität" als auch den "adjustment"-Komplex umfaßt. Hier sind Charakterisierungen wie beliebt, sozial integriert, ausgeglichen, zuversichtlich, vernünftig und einfallsreich im positiven Pol des ersten Faktors vertreten, den PROBST dann interpretiert: "In der vorher geübten Terminologie: realitätsorientiert, sozial intelligent, emotional nicht neurotisch, womit sich dieser Faktor dem Gültigkeitsbereich des HIT-Faktors I und dem des Neurotizismussyndroms der zweiten Untersuchungsstufe nähert. Der negative Ast des gerade betrachteten Faktors zieht drei nennenswerte Ladungen auf sich: die der Merkmale verschlossen, ängstlich und haftender Gedankenablauf. Vermutlich ist der weite Kreis positiver Eigenschaften unter der Bezeichnung "soziale Integration, emotionale Stabilität" treffend gefaßt, wobei der Stabilität deutlich der Akzent des Flexiblen und Realitätsorientierten anhaftet" (PROBST 1973 a, S. 202 f.).

Solche Befunde machen deutlich, daß einmal aus der Sicht der Person des Kindes selbst - auch SEWELL und HALLER (1956) finden bei Kindern mit dem adaptierten Fragebogen "California Test of Personality" zur Erfassung des "adjustment" einen generellen ersten Faktor zum "adjustment" - eine geglückte, relativ angst-

freie Form sozialer Situationsbewältigung, die mit Neurotizismusskalen sehr ähnlichen Fragebögen gemessen wird, eine allgemeine Dimension der Selbstbeschreibung ist; zum anderen, daß gerade wichtige Personen der Umwelt, wie Lehrer, die Kinder in vielfältigen Situationsausschnitten sozialen Lebens beobachten können, diese ganz ausgeprägt gemäß eines solchen komplexen Eigenschaftssyndroms wahrnehmen und beurteilen, in dem "emotionale Stabilität" und deren Unteraspekte Ängstlichkeit bzw. Selbstwertunsicherheit und Insuffizienzgefühle enthalten sind.

Nicht nur diese spezifischen Subdimensionen, sondern auch das globale Merkmal "adjustment" selbst stehen mit dem sozialen Status nach dem Beruf des Vaters (SEWELL und HALLER 1956) und nach dem Ausbildungsniveau (BURCHINAL, GARDNER und HAWKES 1958) in nachweisbarer Beziehung.

Nun gehört zum "adjustment" und der geglückten aktiven Bewältigung sozial relevanter Situationen sowohl im Selbstbild des Kindes als auch im Urteil von Bezugspersonen (wie Lehrer) nicht nur, daß man relativ frei von nervösen Symptomen, von Ängstlichkeit, Neurotizismus und Minderwertigkeitsgefühlen ist, also als Individuum auf der Eigenschaftsdimension "neurotische Tendenz" zum positiven Pol hin gemäß den Testergebnissen markiert werden kann; vielmehr korrespondiert dem Konstrukt "adjustment" auf der Verhaltensebene auch, von sozial normverletzenden und abweichenden Verhaltensweisen relativ frei zu sein. Hier kommt dem Syndrom "adjustment" vielleicht am ehesten die Konnotation des deutschen, wohl dafür nicht ganz adäquaten Begriffs "Anpassung" zu, passiv unter Verzicht auf eigene und auf die soziale Gruppe bezogene Bedürfnisrealisation im gesellschaftlichen Umfeld mit Normen und sozialen Anforderungen konform zu gehen. Die Kritik, daß es bei der gemeinten Eigenschaft "adjustment" um die angepaßte Akzeptierung der mittelstandsbestimmten gesellschaftlichen Normen geht, verwässert beim Konstrukt des "adjustment" den psychologischen Zugang zur sozialen Abhängigkeit

der Eigenschaft, realitätsflexibel und aktiv mit sozialen Situationen umgehen zu können. Es soll nicht der Veränderungsbedürftigkeit solcher Normen wie Angepaßtheit in diesem zu kritisierenden Sinne das Wort geredet werden, weil das ohnehin begründbar und zu fordern ist; vielmehr scheint es in diesem Zusammenhang viel wirkungsvoller und immanent weiterbringend, aus dem Zusammenhang zwischen sozial und materiell benachteiligenden Umweltbedingungen und Verhaltensauffälligkeiten als zweitem Hauptaspekt des "adjustment" nicht die Veränderungsbedürftigkeit der Normen und Werthaltungen, sondern die der solcherart wirksamen Lebensumstände abzuleiten, die eine Persönlichkeitseigenschaft "adjustment" sich nicht in dem wünschenswerten Maß entwickeln lassen.

BRUSTEN und HURRELMANN (1973) konnten an N = 819 Schülern aus dem 9. Schuljahr in 15 Hauptschul-, 7 Realschul- und 6 Gymnasialklassen mit einem 14 Items umfassenden Fragebogen zur Normenübertretung und Delinquenzdisposition nachweisen, daß solche Verhaltens- und Einstellungsauffälligkeiten ("Delinquenzdisposition" nach den Autoren) mit dem sozialen Status in Beziehung stehen. "Schüler aus den unteren sozialen Schichten kriminalisieren die vorgegebenen Handlungen - den Daten unserer Untersuchung zufolge - weniger und zeigen gleichzeitig eine signifikant höhere allgemeine und schulspezifische Delinquenzdisposition als die übrigen Kinder. Dieser Zusammenhang ist am intensivsten, wenn wir als Indikator der Schichtzugehörigkeit die Einschätzung der sozialen Herkunft durch die Lehrer wählen ($r = .17$; $r = .11$)" (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 112). Die Korrelation, vielleicht bedingt durch das Skalenniveau der Einschätzung der Schichtzugehörigkeit, erscheint recht niedrig und ist nicht signifikant von 0 verschieden, wenn als Schichtindikator die Stellung des Vaters im Beruf und das Ausbildungsniveau der Eltern benutzt werden (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 134 f.) und mit den Punktwerten in einem Fragebogen mit 23 Situations-Items (jeweils nach der Häufigkeit solcher situationsbezogener Verhaltensweisen skaliert) zur "Delinquenzbelastung"

korreliert werden. Dieses Fragebogenergebnis ("Delinquenzbelastung") korreliert allerdings zu r = .55 mit dem Fragebogenpunktwert "allgemeine Delinquenzdisposition" (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 143). Möglicherweise geht die Unabhängigkeit der "Delinquenzbelastung" von sozialen Status- und Ausbildungsmerkmalen auf die Fragebogeninhalte zurück, die im Selbst-Report massive und im Bewußtsein der Auswertung durch Erwachsene für die Schüler sozial unerwünschte Verhaltensweisen betreffen. Zum Problemkreis "adjustment" können außer den massiven Verhaltens- und Einstellungsauffälligkeiten "Delinquenzbelastung" und "Delinquenzdisposition" in dieser Studie auch "Beliebtheitsstatus" und "Konformitätsstatus" herangezogen werden, weil sich hier im Selbstbild, im Urteil der Mitschüler und im Lehrerurteil Aspekte sozialer Situationsbewältigung andeuten, wobei gerade der "Konformitätsstatus" (d. h. Neigung zu Verhaltensweisen, die als "Abweichung von allgemein als gültig und durchzusetzen erachteten sozialen Normen" bzw. Neigung, "immer wieder entweder innerhalb oder außerhalb der Schule" unangenehm auffallen oder etwas ausgefressen" zu haben) beträchtlich mit der Schichteinschätzung korreliert (c = .34; r = .33) (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 55 - 56 bzw. S. 61). Diese Merkmale kovarieren außerdem bemerkenswert untereinander wie auch mit der selbstberichteten "Delinquenzbelastung"; erwartungsgemäß kovariiert besonders der "Konformitätsstatus" mit der "Delinquenzbelastung" (r = .44) (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 143). Im übrigen korreliert der "Beliebtheitsstatus" der Schüler bei Lehrern ("Sympathiestatus") mit dem "Konformitätsstatus" zu r = .45 (Konformitätsstatus eingeschätzt durch die Lehrer) bzw. zu r = .38 (Konformitätsstatus eingeschätzt durch die Mitschüler), was die enge Verflechtung der persönlichkeitsbezogenen "adjustment"-Aspekte verdeutlicht. Daß wir im "adjustment" Konstrukt aber auch eine Vereinigung von Persönlichkeitsdimensionen und von Intelligenzleistungsmerkmalen gemäß den Überlegungen vorn in Abb. 1 vermuten können, belegt eine Beziehung von r_s=.31

zwischen dem Schülerstatus bezüglich der durch den Lehrer eingeschätzten Leistung und der Konformität, während bei der Bestimmung durch die Mitschüler Leistungsstatus und Konformitätsstatus zu $r_s = .40$ korrelieren. Nimmt man den Sympathiestatus dazu, so heißt das nach der Interpretation der gewonnenen Häufigkeitsdaten durch die Autoren: "Diese Angaben bedeuten, daß nur 8 % derjenigen Schüler, die den Lehrern in ganz besonderem Maße sympathisch sind, von den Lehrern für aktuell und potentiell nonkonform ('kriminell gefährdet") gehalten werden. Demgegenüber erhalten aber 41 % der Schüler mit niedrigem Leistungsstatus und sogar 78 % der Schüler mit niedrigem Sympathiestatus auch einen niedrigen Konformitätsstatus; d. h. bei ihnen wurden entweder abweichende Verhaltensweise beobachtet oder aber solche Verhaltensweisen werden für möglich gehalten und erwartet" (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 59 f.). Im übrigen lassen auch diese weiteren Anpassungsmerkmale "Sympathiestatus" und "Leistungsstatus" eine merkliche Beziehung zur sozialen Schichtzugehörigkeit nach der Einschätzung des Lehrers mit $r = .42$ erkennen (Rangkoeffizient nach KENDALL).

Die Diskussion der in der zitierten Untersuchung soziometrisch gewonnenen Statusdimensionen Sympathie und Konformität bzw. der über Fragebogen definierten massiveren Verhaltensauffälligkeiten ("Delinquenzdisposition","Delinquenzbelastung") unter dem Gesichtspunkt "adjustment" läßt die vorläufige Schlußfolgerung zu, daß eine Zusammenfassung von Merkmalen der persönlichkeitsspezifischen Bewältigung der Schulsituation unter einem Globalfaktor "adjustment" möglich ist; weiterhin, daß diese globale Dimension in ihren Aspekten merklich mit der sozialen Herkunft kovariiert, besonders, wenn diese durch den Lehrer eingeschätzt wird; und drittens läßt sich nach den Ergebnissen begründet annehmen, daß in dieser globalen Dimension "adjust-

ment" das Leistungsniveau von Schülern kein isoliertes Merkmal ist, sondern einen mit den anderen Variablen zusammenhängenden Aspekt darstellt, sofern er durch Urteile von Lehrern oder Schülern operationalisiert wird. Der Faktor, der in der Analyse (Schulnoten, Schulleistungstestdaten und Intelligenztestergebnissen) von LANGFELDT und FINGERHUT (1974, s. vorn unter 2.4.) gewonnen und als die Fähigkeit zur sozialen Situationsbewältigung der Schulbedingungen interpretiert wurde, scheint hier mit eingegangen zu sein und auch eine generelle Beurteilungskategorie bei Lehrern und Schülern in soziometrischen Wahlen sowie in der Selbstdarstellung für Konformität, soziale Beliebtheit und Leistung sowie für Delinquenzdisposition und -belastung abzugeben. Nach den Ergebnissen steht der Faktor in schwacher, aber gesicherter Beziehung zum Globalkriterium der sozialen Herkunftsschicht. Nach der statistischen Methode der Pfadanalyse resümieren die Autoren das Ergebnis: "Die Pfadanalyse macht noch einmal deutlich, daß die Schichtzugehörigkeit der Schüler - übrigens unabhängig davon, welcher Schichtindikator gewählt wird - als die Variable aufgefaßt werden kann, die die in unserer Studie erfaßten Prozesse der "Sozialisation für eine delinquente Rolle" auslöst. Die Schichtzugehörigkeit ist nur auf die Prozesse der Zuschreibung der Leistungs-, Beliebtheits- und Konformitätsstatus von direktem Einfluß; diese Zuschreibungen korrespondieren aber ihrerseits mit den Selbstdefinitionen der Schüler, die wiederum direkten Einfluß auf die Delinquenzdisposition nehmen. Die Delinquenzbelastung wird direkt nur durch die Variablen Zuschreibung des Konformitätsstatus (Stigmatisierung), Selbstwahrnehmung des Stigmatisiertenstatus und Delinquenzdisposition beeinflußt - der korrelationsstatistisch gefundene Zusammenhang mit den übrigen Bedingungsvariablen erweist sich in der Pfadanalyse als ein indirekter, der über den Einfluß der soeben genannten Variablen läuft" (BRUSTEN und HURRELMANN 1973, S. 145). Allerdings sollte abweichend von dem Bezugsrahmen des symbolischen Interaktionismus und der Attribuierungstheorie, der in der genannten Untersuchung herangezogen wurde, bei den Ergebnissen nicht übersehen

werden, daß die Zuschreibung des Status nach Beliebtheit, Leistung und Konformität gemäß den schon gelernten Verhaltensmöglichkeiten und dem tatsächlichen Verhalten des Schülers erfolgt, das dieser in die Schulsituation mit einbringt.

Daß Lehrer - sicher nicht ganz zu Unrecht unter den heutigen Bedingungen der Schule - gemäß dieser Variablen der "adjustment"-Dimension, die mit der sozialen Herkunft kovariieren, Schulerfolg vorhersagen, belegt LATSCHA (zit. nach ULICH und MERTENS 1973, S. 44) mit Ergebnissen einer Befragung von Lehrern über Eignungsvoraussetzungen für das Gymnasium: "Berücksichtigen die Befragten bei ihren Empfehlungen charakterliche Eigenschaften, orientiert sich die Wertung am Bild des sorgfältig und speditiv arbeitenden, pflichtbewußten Schülers, der Freude an der Schule und am Lernen hat. Wohlerzogene, anpassungsfreudige und anpassungsfähige Kinder werden eher ins Gymnasium empfohlen als ... ". PREUSS (1970) konnte belegen, daß Lehrer Schüler bei gleicher Intelligenz umso eher auf das Gymnasium empfehlen, je höher die soziale Schicht des Schülers ist. Weit davon, dies bloß als Versagen der Lehrerbeurteilungen deuten zu wollen, muß das Untersuchungsergebnis vielmehr als Hinweis gesehen werden, daß Lehrer nach "adjustment"-Eigenschaften, allerdings auch nach passiver Einordnungsbereitschaft, Schülereignungen beurteilen, die von sozialen Merkmalen - auch im Urteil der Lehrer ! - abhängig sind.

Auch wenn die Zuschreibung von eher negativen Statuspositionen im Zusammenhang zu niedriger Schichtzugehörigkeit bzw. deren Einschätzung erfolgt und die Eignungsbeurteilung der Lehrer sich am Grad der Anpassung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft orientiert, so wird der Schüler - einmal derart sozial und persönlich festgelegt - gemäß der kategorisierten Beurteilung selbst beeinflußt sein und solche Eigenschaften in seinem Selbstbild von sich entwickeln. Wenn diese Attribuierung von Eigenschaften auch deren Entwicklung begünstigen mag, so wird auch die mangelnde Ausprägung von "adjustment"-Merkmalen als Ergebnis familiärer Einwirkung solche Attribuierungsprozesse erst in Gang setzen. Die sozialen Herkunftsmerkmale wirken sicher nicht nur in den Köpfen und in dem Verhalten von

Lehrern oder Mitschülern und setzen ein soziales Beurteilungsverhalten in Gang, das den Schüler prägt. Soziale Umweltmerkmale werden solche generalisierte Reaktionsklassen auf soziale Situationen vielmehr lernen und entwickeln lassen, bzw. Lerndefizite entstehen lassen, die dann als niedrige Ausprägungsgrade auf der Dimension "adjustment" zu beschreiben sind. UHR, THOMAE und BECKER (1969) haben bei einer Längsschnittstudie in der Persönlichkeitsentwicklung von N = 952 Kindern über neun Jahre hin Unterschiede, die von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern abhängig sind, beobachtet. Diese Unterschiede der Persönlichkeitsentwicklung wurden aus solchen systematischen Beobachtungsdaten, die die Variablen des Syndroms "adjustment" berühren, gewonnen und sind deshalb als empirischer Beleg dafür hier zu diskutieren, daß gerade der Entwicklungsaspekt solcher Eigenschaftsgruppen neben dem der Selbstbeschreibung und der Typisierung durch andere nebst Auswirkungen als dritter Punkt in diesem Problemkreis bedeutsam ist. Nach den Beobachtungsverfahren waren Kinder der Unterschicht nicht nur in den meisten Jahren der Untersuchung denen der Mittelschicht in Sicherheit und Steuerung ihres Verhaltens - sowie in Aktivität und Anregbarkeit - d. h. nach dem Grad gerichteter und sozial angemessener Verhaltensaktivität unterlegen, sondern sie blieben auch in den Jahren der Untersuchung in diesen Beobachtungsskalen in dem unteren Bereich bzw. erreichten noch mittleres Skalenniveau. Kinder aus Elternhäusern der gehobenen Schicht dagegen entwickelten sich zu signifikant erhöhter gesteuerter Aktivität. Da in dieser Gruppe von Kindern aus Mittel- oder Oberschicht auch die Varianzen entwicklungsbedingter Abweichungen in den Skalen über die Jahre größer wurden, stellt THOMAE (1972, S. 762) diesen Befund in einen größeren Zusammenhang: "Die Lebens- und Entwicklungsbedingungen innerhalb der höheren sozialen Schichten würden danach durch eine Erweiterung des Entfaltungsraumes charakterisiert. Der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Persönlichkeits-

entwicklung wäre vor allem durch eine stärkere Festlegung auf einen Entwicklungstyp unter den Bedingungen eines relativ niedrigeren Status und die Begünstigung einer größeren Variationsbreite der Entwicklung unter den Lebensbedingungen der übrigen sozialen Schichten charakterisiert." Gemäß seiner Persönlichkeitstheorie findet THOMAE hier die Polarität von "Geschlossenheit" und "Offenheit" des kindlichen Lebensraumes als Bedingungen unterschiedlicher Stile der Entwicklung wieder.

Nach einer solchen entwicklungspsychologischen Sicht können im Konzept "adjustment" Einflüsse der sozialen Umweltbedingungen sowohl auf Merkmale geistiger Leistungsfähigkeiten - als Umgang mit Objekten und symbolischen Gegenständen bzw. Objekten von Symbolsprachen - wie auch auf emotionale Eigenschaftsdimensionen - als Umgang mit Personen und sich selbst - zusammentreffen. Soziale Merkmale des Lebensfeldes wirken dabei als Beschränkungen oder Möglichkeiten für die Ausbildung gesteuerter Aktivitäten nach der kognitiven und emotionalen Seite hin. Da gerade für die Intelligenzleistungen weitere Befunde für die Bedeutung von sozialen Umweltfaktoren als Anregungsbedingungen für intellektuelle Entwicklung vorliegen, soll im Kapitel über Beziehung von Intelligenz bzw. Schulerfolg und sozialer Umwelt unter dem Schwerpunkt von empirischen Untersuchungsergebnissen damit begonnen werden.

2.6.2. Soziale Umwelt und Intelligenz bzw. Schulerfolg

2.6.2.1. Zusammenhänge von sozialen Merkmalen und Intelligenz als Wirkung kognitiver Anregungsbedingungen im Elternhaus

Allerdings bietet es sich nicht nur deshalb an, mit der Wirkung des sozialen Lebensfeldes als anregende bzw. hemmende Bedingung für die Intelligenz des Kindes zu beginnen, weil hier die Anknüpfung an das Konstrukt "adjustment" und seine soziale Bezo-

genheit am augenfälligsten möglich ist. Vielmehr liegen dieser Diskussionsfolge ebenso folgende Überlegungen zugrunde: Die soziale Schicht - so problematisch schon der Begriff sein mag, weil er ein bestimmtes Problemverständnis zum Sachverhalt schon präjudizieren kann - bezeichnet für empirische Untersuchungen immerhin, unabhängig davon, ob ein deskriptiver Schicht- oder analytischer Klassen-Begriff, unabhängig davon, ob "subjektive" Schichtzuweisungskriterien oder "objektive" Schichtmerkmale gewählt werden, die Existenz subkultureller Gruppen von Personen mit nach den gewählten Dimensionen vergleichbarer Lebensumwelt. Unter der Betrachtung von Aspekten der Sozialisation heißt das bei Kindern: mit vergleichbaren Lebens- und Lernumwelten. Wird die Familie als Sozialisationsbedingung herausgegriffen, dann würde es sich deshalb anbieten, die Diskussion mit Untersuchungen zu beginnen, in denen gerade diese Variablen der Lebens- und Lernumwelt des Kindes in der Familie mit der Intelligenz bzw. den Schulleistungsmerkmalen in Beziehung gesetzt werden. Es wird dabei nämlich noch am ehesten um Merkmale gehen, die in den Vermittlungswegen von sozialbezogenen Einflüssen und geistiger Fähigkeit den - psychologisch definierten - Intelligenzmerkmalen psychologisch sehr nahe stehen, also selbst psychische Dimensionen familiärer Umwelt im Blick haben.

BLOOM (1971) zitiert eine amerikanische Untersuchung von WOLF (1963), die sowohl Chancen, wie auch Vereinfachungen einer solchen Problembehandlung veranschaulichen kann. Nach einer Durchsicht von Untersuchungsergebnissen zum Zusammenhang von sozialen Umweltmerkmalen und Intelligenz definierte WOLF drei Prozeßbereiche mit insgesamt 13 Variablen, in denen sich soziale Einflüsse auf die Intelligenz abspielen und die er im Interview mit 60 Müttern erhob: Der Prozeßbereich 1 "Betonung der Leistungsmotivation" umfaßt die Art der elterlichen Erwartungen und des intellektuellen Strebens

für das Kind, Informationen der Mutter über die intellektuelle Entwicklung des Kindes und die Form der Belohnung für solche intellektuelle Entwicklung; die "Betonung der Sprachentwicklung" als Bereich 2 wird aus den Variablen Betonung häufiger Sprachanwendung in vielfältigen Situationen wie auch der Genauigkeit der Sprache, Gelegenheit zur Wortschatzerweiterung und Qualität der verfügbaren Sprachmodelle gebildet; Gelegenheit zum Lernen zu Hause bzw. außerhalb von Zuhause und Schule, Verfügbarkeit von Büchern usw. bzw. von Lernhilfen, sowie Ausmaß und Art der Erleichterung und Hilfe beim Lernen in vielen Situationen machen den Merkmalsbereich 3 "Förderung der allgemeinen Lernfähigkeit" aus. An einer Gruppe von N = 60 Schülern der 5. Klasse erhielt WOLF eine multiple Korrelation von R = .76 zwischen diesen Merkmalen aus der Elternbefragung und der Intelligenz der Schüler, die sehr hoch anmutet, obgleich sie wohl durch den kleinen Stichprobenumfang und die im Verhältnis dazu große Anzahl der Prädiktoren den Zusammenhang überschätzt.

Den höchsten Vorhersagewert für die Intelligenz der Schüler hatten dabei die intellektuellen Erwartungen der Eltern an das Kind, die Informationsmenge der Mutter über die Entwicklung des Kindes, die Gelegenheit zum Lernen zu Hause sowie Ausmaß und Art der Erleichterung und Hilfe beim Lernen. Damit konnte WOLF Ergebnisse von BING (1963) bestätigen: Hier wurden bei Kindern mit hoher verbaler Intelligenz Unterschiede in ähnlichen Prozeßvariablen der Mutter-Kind-Interaktion gefunden, nämlich in der Bereitschaft der Mutter, dem Kind auf sein Bitten spontan zu helfen, ihm verbale Anregungen zu geben, sowie die Informiertheit der Mutter über die ersten Fertigkeiten ihres Kindes. Auch in der Verfügbarkeit und im Lesen von Büchern unterschieden sich die Elternhäuser von Kindern mit hoher verbaler Intelligenz von denen mit niedrigen verbalen Fähigkeiten, was schon die ältere Studie von MILNER (1951) an Schülern des 1. Schuljahres fand.

Diese Ergebnisse von WOLF, die die zitierten Befunde empirisch bekräftigen, machen deutlich, welchen Vorteil eine derartige Operationalisierung von psychologisch umformulierten sozialen Merkmalen bringt, da eben psychologische Variablen der Vermittlung von sozialen familiären Bedingungen mit anderen psychologischen Maßen höher korrelieren als generelle soziale Schichtmerkmale, ein Sachverhalt, auf den auch BORCHERT und MASENDORF (1975) in ihrer Arbeit hingewiesen haben: Dort war der Erziehungsstil der Mutter eine wirksamere Bedingung für Schulangst und Anstrengungsvermeidung der Schüler als der mit dem Erziehungsverhalten zusammenhängende Sozialstatus. Allerdings ist hier zu den Ergebnissen von WOLF anzumerken, daß eine direkte Übertragung auf die Bundesrepublik kritisch zu überprüfen ist, zumal MÜTHER (1974) an N = 123 4- bis 5-jährigen Kindern nachweisen konnte, daß elterliche Merkmalsbereiche wie Lesegewohnheiten, Aspirationen, Erziehungsziele, Leistungserwartungen und eigene Lebenseinstellung unterschiedliche Wirkungen auf die (auch: verbale) Intelligenz der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder sowie auch der Eltern haben (s. MÜTHER 1974, S. 158 ff.).

Während die Prozeßvariablen von WOLF als psychologische Merkmale, nämlich als Leistungsmotivation, Sprachentwicklung und Lernfähigkeit umschrieben werden und handfeste Lebensbedingungen der Famile dabei kaum mehr durchscheinen, haben WHITEMAN und DEUTSCH (1968) einerseits Dimensionen der konkreten sozialen Realität des Zuhauses ihrer untersuchten Schüler beibehalten, andererseits aber auch den Vorteil genutzt, der aus einer psychologischen Variablendefinition von Sozialindikatoren erwächst. Ihr Deprivationsindex drückt noch den Sachverhalt materieller und kultureller Einschränkungen aus, wenn er Merkmale wie Zustand des Wohnviertels sowie der Wohnung, die für das Kind angestrebte Ausbildung, Anzahl der in der Familie lebenden Kinder, Besuch von Kindergärten, erlaubte Unterhaltung des Kindes bei Tisch (s. a. die vorn zitierte Untersuchung von BING 1963, in

der die Teilnahme des Kindes an Tischgesprächen bei Kindern mit hoher verbaler Intelligenz eher möglich war), und die Anzahl der am nächsten Wochenende vom Kind zu erwartenden kulturellen Erfahrungen umfaßt. (WHITEMAN und DEUTSCH 1968, S. 100 f.). Diese Merkmale nämlich, als Punktwerte zum Deprivationsindex aufsummiert, bilden zugleich eine psychologische Dimension, weil sie Möglichkeit und Intensität von kulturellen und anregenden sozialen Erfahrungen repräsentieren, deren Wirkung auf kognitive Merkmale aus entwicklungspsychologischen Hypothesen ableitbar ist. Dieser Deprivationsindex, der mit dieser - wenn auch sehr reduzierten - Anzahl wichtiger sozialer Indikatoren das Ausmaß eingeschränkter familiärer psychologischer Anregungen beschreibt, benutzen WHITEMAN und DEUTSCH als Prädiktor für die Leseleistung der 5. Klasse und nahmen ihn zu dem generellen Prädiktor des sozioökonomischen Status hinzu. Allerdings ist aus ihrer Untersuchung nicht der Zusammenhang dieser sozialen Merkmalsgruppe zur Intelligenz zu entnehmen; vielmehr ging die Intelligenz selbst als gewichtiger Prädiktor in die multiple Vorhersage der Leseleistung mit ein, so daß sie eine multiple Korrelation zwischen dem Kriterium der Leseleistung und den drei Prädiktoren sozioökonomischer Status, Deprivationsindex und Intelligenz von R = .74 fanden.

Eine getrennte Analyse des Einflusses von soziologischen und psychologischen Variablen auf Intelligenz und vier Intelligenzfaktoren (verbale Fähigkeit, Rechenfähigkeit, schlußfolgerndes Denken und Raumvorstellung) versuchte MARJORIBANKS (1972) in England. Er setzte die Intelligenz-Testwerte von N = 185 Jungen im Alter von 11 Jahren einmal zu den folgenden

acht psychologischen Dimensionen elterlicher Anforderungen:

A
1. Leistung (7 Merkmale)
2. Aktivität (3 Merkmale)
3. Intellektualität (3 Merkmale)
4. Selbständigkeit (1 Merkmal: frühe Selbständigkeit)
5. Englische Sprache (Muttersprache)(2 Merkmale)
6. Sonstige Sprachen (2 Merkmale), sowie
7. Dominanz des Vaters (2 Merkmale)
8. Dominanz der Mutter (2 Merkmale)

in Beziehung; zum anderen zu den Variablen, die für ihn die soziologische Beschreibung der Famile leisten sollen:

B
1. Ausbildungsgrad des Vaters
2. Ausbildungsgrad der Mutter
3. Beruf des Vaters
4. Anzahl der Kinder in der Familie
5. Wohnungsgröße
6. Stellung in der Geschwisterreihe.

Beide Merkmalsgruppen waren in einem freien Interview mit den Eltern erhoben worden, die zur Hälfte der Unterschicht und der Mittelschicht angehörten. Die Ergebnisse zeigen, daß die als Umweltkräfte aufgefaßten psychologischen Dimensionen hohe Einzel- wie auch multiple Korrelationen besonders zur verbalen Fähigkeit und Rechenfähigkeit aufweisen. Die Bedeutung elterlicher Anforderungen an die Leistung (A 1) der Kinder bestätigt sich hier erneut ($r = .66$ zur sprachlichen und rechnerischen Fähigkeit). Interessanterweise wird diese Dimension A 1. "Leistung" von den Kriterien Bildungserwartungen und Bildungsplanungen der Eltern für das Kind, eigene Zielsetzungen sowie Interesse an Informiertheit und Betonung von (guten) Schulleistungen gebildet, die Indikatoren

schul- und bildungsbezogener Wertvorstellungen darstellen. Für schlußfolgerndes Denken und Raumvorstellung ist die multiple Vorhersage aus den acht psychologischen Dimensionen geringer. Im Vergleich dazu ist die Vorhersage der Testleistungen aus den Variablen zum sozialen Status und den familiären Bedingungen auffällig niedriger, wenn auch noch beträchtlich hoch. Dabei scheinen die durch die psychologischen Dimensionen aufgeklärten Varianzanteile der Rechenfähigkeit und des schlußfolgernden Denkens auch dann noch beträchtlich höher zu sein, wenn der Einfluß der soziologischen Variablen herauspartialisiert wurde (34 % bzw. 12 %).

Diese Untersuchung dokumentiert, daß die psychologische Umformulierung von sozialen Umweltbedingungen empirisch eindrucksvollere Beziehungen zur Intelligenz bringt. Als Umweltkräfte definiert, kennzeichnen die acht benutzten Dimensionen anregende Bedingungen des Elternhauses, wobei in der Studie von MARJORIBANKS die Unterstützung kognitiver Stimulation in der Schule durch schul- und bildungsbezogene Werthaltungen und Interessen der Eltern miterfaßt wurde. Ansonsten treten ähnliche Kriterien für die Umweltkräfte auf, wie wir sie in den Prozeßvariablen von WOLF diskutiert haben. Der Prozeßbereich "Betonung der Leistungsmotivation" kehrt bei MARJORIBANKS in der Dimension A 1. in etwa wieder, während die "Förderung der allgemeinen Lernfähigkeit" sinnvoll in A 2. und 3. unterschieden wurde. Die "Betonung der Sprachentwicklung" findet ebenfalls ihr inhaltliches Pendant. Außer dem gestreiften Problem dieser Umsetzung sozialer Realitätsbedingungen in psychologisch vertrautere Dimensionen ist ein weiteres Dilemma solcher Untersuchungen aufzugreifen: Einen der wirksamsten Beiträge für die Vorhersage von Intelligenzleistungen liefern Umweltbedingungen, die Leistungsanregungen (MARJORIBANKS) oder eine Betonung der Leistungsmotivation

(WOLF) darstellen. Dabei ist jedoch nicht klar, ob sich hier ein indirekter Beitrag solcher Bedingungen für die Intelligenz niederschlägt, der sich im Grunde über die Förderung der Leistungsmotivation des Kindes auswirkt. Und für die Förderung des Leistungsmotivs ist ja die Bedeutung der sozialen Interaktion zwischen Kind und Eltern erwiesen, wie auch der Einfluß der Leistungsmotivation auf die Intelligenzentwicklung empirisch belegt ist (s. dazu SONTAG et al. 1958; auch Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 3; ROSEN und D'ANDRADE 1959; KAGAN und MOSS 1962; HECKHAUSEN und OSWALD 1969). Allerdings sind Hinweise vorhanden, daß bei Variablen der Mutter-Kind-Interaktion, die leistungsorientiertes Verhalten fördern, auch bedeutsame partielle Korrelationen zur Intelligenz des Kindes bestehen bleiben, wenn der Zusammenhang der Leistungsmotivation zu beiden Merkmalen herauspartialisiert wurde (RADIN 1972; zit. nach Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 3, S. 58 ff., ohne Lit.-Angabe).

Daß ähnliche Umweltbedingungen sowohl mit höherer Ausprägung der Leistungsmotivation wie auch der Intelligenz kovariieren, bestätigt die Untersuchung von TRUDEWIND (1972; zit. nach Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 3, S. 53 ff.) an N = 76 Viertklässlern. Bestimmte Syndrome von zwei Variablengruppen der außerschulischen Umwelt, Leistungsdruck und Anregungsgehalt, korrelieren außer mit der Leistungsmotivation mit den Testwerten des Hamburg-West-Yorkshire-(HWYT) und des nicht-sprachlichen Figure-Reasoning-Test (FRT), wobei in unserem Zusammenhang besonders die Beiträge der Variablen des Anregungsgehaltes der nicht-schulischen Umwelt zur Intelligenzvorhersage interessieren. Von 18 Variablen, die - als Gesamtwerte genommen - insgesamt den IQ nach dem HWYT zu .35 bzw. nach dem FRT zu .29 vorhersagen (multiple Korrelation R = .67 für HWYT!), bringen folgende Dimensionen

des Anregungsgehaltes bedeutsame Korrelationen

1. Bewegungsfreiheit im Haus und in der näheren Umgebung (r = .37 bzw. .34)
2. Weite des Erlebnishorizontes (r = .35 bzw. .37)
3. Frühe der kindzentrierten Selbständigkeitserziehung
4. Variabilität des äußeren Lebensrahmens
5. Häufigkeit von Ausflügen und Besichtigungen
6. Günstige oder ungünstige Bedingungen für Schularbeiten (r = ns. bzw. .27)
7. Stimulation durch Ausstattung der häuslichen Umwelt (r = .34 bzw. ns.)

Anregung durch

8. Bücher, Hefte und Zeitschriften (r = .50 bzw. .23)
9. Tierhaltung, Basteln, Hobbies (r = .22 bzw. ns.)
10. Massenmedien (r = ns. bzw. -.26)

Auch hier erscheint wichtig, die Kriterien, die die einzelnen Variablen ausmachen, am Beispiel, und zwar am Merkmal 1. Bewegungsfreiheit, zu illustrieren. Es gehen in diese Variable die Bedingungen ein:

- Fahrradbesitz und -benutzung
- eigenes Zimmer, Spielzimmer
- aktuelle Wohnungsgröße
- Wohnungsgröße, als das Kind laufen lernte
- viele Spielmöglichkeiten in der Umgebung
- keine Benutzung eines Laufstalls oder Laufgeschirrs.

Ein Großteil der Aspekte umfaßt dabei wohl bestimmte Seiten der materiellen Ausstattung der Familie, die dem Kind einen Spielraum von Impulsen und eigener Entfaltung geben. Interpretiert werden die Ergebnisse dahingehend, daß die einzelnen Milieubedingungen als Anregung zur intellektuellen Umweltaus-

einandersetzung beitragen und derart erhöhte Intelligenzwerte begünstigen.

THOMAE (1972, S. 757) macht darauf aufmerksam, daß es sich bei den angesprochenen Untersuchungsansätzen, die den Einfluß des sozialen Lebensraumes auf die Intelligenz in dieser Form zum Gegenstand haben, um ein theoretisches Vorverständnis handeln mag, das die beobachteten Intelligenzdifferenzen bei verschiedener sozialer Herkunftsfamilie aus der Auswirkung unterschiedlicher kognitiver Stimulation erklärt; die theoretische Konzeption ließe sich dann als eine "Gebrauch-Nichtgebrauch-Theorie der nervösen Substanz" umschreiben: "Die für die adäquate Funktion des Gehirns notwendige Reizmenge und -qualität wird danach in verschiedenen sozialen Schichten in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung gestellt" (THOMAE 1972, S. 757), wodurch ein Standpunkt möglich wird, der die intellektuelle Ausstattung als gegeben hinnimmt und sich nur in dem postulierten Ausmaß der durch Umweltstimulation möglichen Intelligenzförderung von anderen unterscheidet. JENSEN's Argumentation, Umwelteinflüsse wären der Wirkung eines Gewächshauses vergleichbar, die bestenfalls nur ein früheres Einsetzen der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten bewirken würden, ohne die Fähigkeiten selbst zu verändern (1969, zit. nach THOMAE 1972, S. 757), wäre dann eine Extremvariante dieses Standpunktes.

Für den augenblicklichen Stand der Untersuchungen zur Wirkung von Umweltbedingungen auf die Intelligenz scheint die Forschungsrichtung immerhin recht fruchtbar, die soziale Merkmale unter der Dimension ihrer kognitiven Entwicklungsstimulation betrachtet. Und daß neben der Lernfähigkeit von Tieren selbst das physiologische Substrat Veränderungen bei reicher Umweltanregung in früher Lebenszeit erfährt, konnte zumindest für Tiere bestätigt werden (KRECH et al. 1962, zit. nach HOLZKAMP 1973, S. 85). Auch wenn solche gefundenen Ver-

änderungen des physiologischen Substrats der Intelligenz und Lernfähigkeit durch Stimulation durch die Umwelt auf den Menschen nicht übertragbar sein sollten, ist festzuhalten, daß eine an Erfahrungen reiche Umwelt die kognitive Entwicklung einmal in den ersten Lebensjahren fördert; zum anderen die anregende und übende Wirkung der (beruflichen) Umwelt auch für die geistige Entwicklung im höheren Alter mitentscheidend ist (MATHEY 1970, sowie RUDINGER 1971 zit. nach THOMAE 1972, S. 766). Der soziale Status tritt in einem solchen Bezug als eine Beschreibungsdimension für die mit ihm korrespondierenden sozialen Merkmale auf, die zu Variablen von Anregungs- bzw. Deprivationsbedingungen zusammengefaßt und umformuliert werden. Nimmt man die zitierten empirischen Befunde zum Ausgangspunkt, so ist zu schließen, daß einmal die sozialen materiellen Umweltvariablen, die entweder in Indizes zum Anregungsgehalt des familiären Lebensfeldes der Kinder mit eingehen oder mit ihnen eng kovariieren, selbst mit der Intelligenz der Kinder in Zusammenhang stehen mußten; zum anderen daß auch Indikatoren des allgemeinen sozialen Status mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit korrelieren und damit diesen Zusammenhang reproduzieren müßten, denn der soziale Status beschreibt - oder sollte beschreiben - jeweils solche Gruppen von Menschen, die in einer vergleichbaren sozialen Realität leben.

Nun kehren die angeführten Zusammenhänge auf der komplexeren Ebene von allgemeineren Schichtindikatoren wieder. Die Höhe des Einkommens einer Familie, das den sozialen Status nach der materiellen Ausstattung beschreibt, konnte nach HONZIK (1967) bei knapp zwei Jahre alten Kindern die Intelligenz am deutlichsten vorhersagen. Für die Jungen blieb der Einfluß des Einkommens auf die intellektuellen Fähigkeiten zu diesem Zeitpunkt auch für die weiteren Jahre nachweisbar. Nach den vorausgegangenen Überlegungen ist anzunehmen, daß das Einkommen als Schichtmerkmal zum Teil die Möglichkeit zu einem erweiterten Wohn- und Lebensraum mit intelligenzfördernden Anregungsbedingungen beschreiben kann und die gefundenen Korrelationen mit

den genannten Ergebnissen vereinbar sind.

Wird der soziale Status nach dem Beruf bestimmt, so werden ebenfalls bedeutsame Beziehungen sowohl zu verbal wenig abhängigen Intelligenztestleistungen (FERDINAND 1969), als auch zu allgemeinen Intelligenztestergebnissen in deutschen wie auch amerikanischen Untersuchungen gefunden (NELLESBÄCHLER 1964, zit. nach THOMAE 1972, S. 765; VERNON 1969, ELLS et al. 1951 zit. nach HOLZKAMP 1973, S. 98). Auch die Schulbildung der Eltern, die den sozialen Status mehr von der sozio-kulturellen Seite her bestimmt und von hier einen Teil der in den aufgeführten Studien angesprochenen familiären Stimulation beschreibt, vermag die Intelligenz (LOEVINGER 1940, zit. nach THOMAE 1972, S. 765), gerade auch von Vorschulkindern (MÜTHER 1974), vorherzusagen.

.2.2. Soziale Herkunftsmerkmale in ihrer Bedeutung für differenzierte Dimensionen der Intelligenz

In differenzierter Weise interessiert, ob und in welcher Form eine spezifische Organisation der Intelligenz oder Schwerpunkte in bestimmten kognitiven Faktoren zu beobachten sind, die mit sozialen Merkmalen kovariieren. Bei den Umweltindikatoren handelt es sich in den hier relevanten Untersuchungen zur schichtabhängigen Intelligenzstruktur meistens um generelle Schichtindices, die die Aussagekraft dieser Studien etwas einschränken. Zur Fragestellung möglicher unterschiedlicher Faktorenstruktur der Intelligenz im Gefolge sozialer Gruppenzugehörigkeit der Familie wird, so begrenzt ihre Aussagefähigkeit zu einem solchen Strukturvergleich ist, die Faktorenanalyse herangezogen. THOMAE (1972, S. 766) zitiert eine Untersuchung, die einmal für amerikanische Kinder der Unter- und Mittelschicht bedeutsame Unterschiede für einen Faktor, interpretiert als "Erkennung semantischer Einheiten", fand. Dabei differenzierte die Schichtzugehörigkeit, nicht aber die ethnische Gruppenzuge-

hörigkeit der Kinder. LESSER, FIFER und CLARK (1965, zit. nach HOLZKAMP 1973, S. 103 f.) fanden in einer ausgedehnten Untersuchung an N = 320 Kindern aus vier ethnischen Gruppen, unterteilt in Unterschicht und Mittelschicht, ein entgegengesetztes Ergebnis: Die Intelligenzunterschiede der Kinder aus Unter- bzw. Mittelschicht betrafen nur die Höhe, nicht aber die Faktorenstruktur der vier benutzten Intelligenzdimensionen, d. h. die Differenzen zwischen Unter- und Mittelschichtkindern waren auf allen der vier Dimensionen vergleichbar. Im Gegensatz zur schichtspezifischen war die Intelligenzorganisation jedoch nach der ethnischen Gruppenzugehörigkeit unterschieden. Interessanterweise waren in dieser Untersuchung nicht-kognitive Variablen wie Testinteressen, Anstrengungsbereitschaft und Versuchsleitereffekte statistisch kontrolliert worden. Gerade-hier: schichtspezifische-Unterschiede in solchen Variablen können die Faktorenstruktur von Intelligenztestleistungen direkt beeinflussen, wie HÜRSCH (1973) für die Schulängstlichkeit nachgewiesen hat. Außerdem ist sicher von Belang, daß die Testsituation in dieser Studie frei von speed-Komponenten, mit variabler Instruktion und entgegen den gebräuchlichen Intelligenztests mit Testaufgaben gestaltet war, die nach Möglichkeit nicht Mittelschicht begünstigend wirkten. Insofern können die ausgebliebenen Unterschiede auch auf solche Bedingungen zurückführbar sein, so daß unter "normalen" Intelligenztestbedingungen schichtspezifische Differenzen der Intelligenzstruktur vielleicht nachweisbar gewesen wären.

Eine weitere Untersuchung an amerikanischen Oberschülern bestätigt nach THOMAE (1972, S. 766) ebenfalls die plausible Hypothese von der unterschiedlichen Intelligenzorganisation, denn hier weist die Gruppe von Oberschülern aus Elternhäusern mit niedrigem sozialen Status eine weniger differenzierte Faktorenstruktur auf.

Allerdings scheinen die Hinweise auf solche schichtabhängigen Strukturunterschiede der Intelligenz zu mangelhaft zu sein und sind methodisch sehr kritisch zu würdigen nach dem, was an methodischen Artefakten bezüglich der Invarianz bzw. Unterschiede von Faktorenlösungen bekannt ist, um eine solche Hypothese aufrechterhalten zu können. Nach HOLZKAMP (1973, S. 105) sprechen vielmehr die Untersuchungen wie die von LESSER et al. (1955) dagegen, daß die Organisation intellektueller Fähigkeiten durch die Schichtzugehörigkeit modifiziert wird. Die parallelen Intelligenzprofile von Mittel- und Unterschichtkindern sprechen zugleich nach HOLZKAMP auch gegen das Argument einer "natürlichen" Selektion als Erklärungsprinzip für die festgestellte Differenz zwischen Mittel- und Unterschichtkindern. Die Untersuchungen stützen dagegen die Hypothese, daß der Einfluß der unterschiedlichen Umweltbedingungen diese Differenz hervorruft (HOLZKAMP 1973, S. 105).

Wenn die faktoriell überprüfte Struktur der Intelligenz für Kinder aus Familien mit unterschiedlichem sozialen Status sich nicht sicher unterscheiden läßt, so sind immerhin mehrfach Unterschiede in der Leistungshöhe - wenn auch nicht in der Faktorenstruktur - gerade auf verbalen Intelligenzdimensionen gefunden worden. Sozialabhängige Differenzen der Intelligenzleistung im verbalen Bereich, die gravierender zu sein scheinen als in nicht-verbalen Dimensionen, dokumentieren, daß Kinder aus der Unterschicht größere Rückstände im Umgang mit verbalen intellektuellen Aufgaben haben (s. BERNSTEIN 1960; OEVERMANN 1969). Inwieweit dies auf intellektuelle Fähigkeitsdifferenzen in verbalen Dimensionen zurückgeht oder an der Formulierung der Testitems liegt, die in Sprachmodus und Verständlichkeit Kinder mit niedrigem Sozialstatus benachteiligen, ist nicht zu beantworten; denn die verbalen Intelligenzfaktoren sind ja schon über solche Testitems definiert und aus ihnen gewonnen worden.

Daß aber nicht nur die Formulierung von Testitems für solche schichtgebundenen Unterschiede in der verbalen Intelligenz verantwortlich ist, macht das Ergebnis von KEMMLER (1967, S. 60) wahrscheinlich: Kinder, die in der Grundschule versagten, unterschieden sich von erfolgreichen Schülern - abgesehen von ihrer niedrigeren sozialen Herkunft - in hohem Ausmaß in Testbereichen, die eher Schulleistung und allgemeines Wort- und Sprachverständnis prüfen, wobei die Differenzen zwischen beiden Gruppen bezüglich des "gesunden Menschenverstandes", des reasoning-Bereiches und der Raumerfassung geringer waren. Das mag als Hinweis dafür gelten, daß es bei Unterschicht schülern um generellere Leistungsdefizite geht, die sich in verbalen Aufgaben und schulabhängigen Leistungen zeigen, welche von sprachlichen Vermittlungsprozessen abhängig sind. Sie scheinen sich nicht darin zu erschöpfen, Benachteiligungen durch Unterschicht -inadäquate Formulierungen der Testitems und -situation anzuzeigen. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß die gängige Gestaltung der Testsituation, die Instruktion und die Itemformulierungen von Intelligenztests außerdem für Kinder mit niedrigem Sozialstatus Erschwernisse bringen.

Immerhin konnte HAGGARD (1954) in einem (Extrem-) Gruppenvergleich von im Mittel 10-jährigen Kindern aus zwei extremen Sozialschichten nachweisen, daß eine der Unterschichtssprache und -situation gemäße Umformulierung des Testitems für diese Kinder bessere Intelligenztestergebnisse brachte. Zudem waren weitere experimentelle Bedingungen (mit bzw. ohne Vorlesen der Aufgaben, mit bzw. ohne Übungsphase, mit bzw. ohne versprochene Belohnung zur Motivationssteigerung) überprüft worden. Dabei erwies sich die Belohnung für die tatsächliche Testsituation (für die Übungsphase ergab sich die gegenteilige Wirkung für alle Kinder) bei den Kindern aus der untersten sozialen Schicht neben der Umgestaltung der Testaufgaben - die übrigens auch für

Kinder der Oberschicht eine Leistungssteigerung brachte - als eine wirksame Bedingung. HOLZKAMP (1973, S. 99) resümiert zu der Frage der Mittelschicht-begünstigenden Konstruktion von Intelligenztests, daß die zu bewältigenden Aufgaben in konventionellen Intelligenztests nur einen Ausschnitt der Vielzahl möglicher intellektueller Verhaltensweisen darstellen (was sicher ein Test nicht anders kann !). Allerdings: "Der 'middle-class bias' zeigt sich darin, daß der konventionelle Intelligenztest nicht repräsentativ für die Menge der in allen Sozialschichten vorzufindenden kognitiven Akte ist, sondern überwiegend solche Ausschnitte intelligenten Verhaltens überprüft, für die in der Mittelschicht bessere Dispositionen vermittelt werden".

Zur theoretischen Erklärung für diese Benachteiligung von Unterschichtkindern in verbalen Intelligenztests und in den schulspezifischen Leistungsbereichen, die der verbalen schulischen Vermittlung bedürfen und an deren sprachlichen Vermittlungswegen in der Schule Unterschichtkinder deshalb weniger partizipieren können, wird der weniger differenzierte Sprachstil in der Unterschicht herangezogen. Die schlechteren intellektuellen Leistungen der Kinder mit niedrigem Sozialstatus sind dann Ergebnis der geringeren Differenziertheit der gängigen sprachlichen Kommunikationsform dieser sozialen Gruppe. Nun liegen zwar von DEUTSCH (1965 zit. nach THOMAE 1972, S. 767) empirische Untersuchungen vor, die eine Beziehung von Umfang des Wortschatzes und sozialer Herkunft belegen, auch das Ausmaß der Satzuntergliederungen in der Unterschicht niedriger finden (DEUTSCH 1964 zit. nach THOMAE 1972, S. 767; auch OEVERMANN (1969) berichtet ähnliche Ergebnisse); aber auf der anderen Seite widerspricht dieser Interpretation z. B. BERNSTEIN (1973, S. 28) "Es trifft nicht zu, daß die Arbeiterkinder das Vokabular der Mittelschichtkinder nicht in ihrem passiven Wortschatz haben. Noch trifft es zu, daß sich die Kinder in ihrem unausgesprochenen Verständnis des linguistischen Regelsystems unterscheiden". Indem er seine theoretischen Annahmen

der früheren Jahre zum "restringierten Kode" (früher: "öffentliche Sprache") in der Unterschicht präzisiert, hebt er die in der Unterschicht realisierte Sprache (den "Sprachgebrauch") mit meist partikularen (versus universalen) Bedeutungen von dem linguistischen Kode (restringierter versus differenzierter Kode) ab, und er stellt für die Unterschichtsprache fest: "Vielmehr haben wir es hier mit Unterschieden im Sprachgebrauch zu tun, die in einem spezifischen Zusammenhang entstehen." "Wenn ein Kode restringiert ist, so heißt das nicht, ein Kind könne nicht verbalisieren, noch ist es im strengen Sinne linguistisch benachteiligt, denn es besitzt dasselbe stille Verständnis des linguistischen Regelsystems wie jedes andere Kind" (BERNSTEIN 1973, S. 28 bzw. S. 32). Ein solches Kind aus der Unterschicht würde sich also vielmehr in der Häufigkeit von restringierten "Sprachvarianten", der Art seines aktuellen Sprechens in einer Situation (was öfter von dem restringierten Kode gesteuert wird) von Kindern mit höherem Sozialstatus unterscheiden. Sein aktuelles Sprachverhalten wäre dann das Produkt der Steuerung seines sprachlichen Ausdrucks durch den Kode (meist: restringierter Kode als regulatives Prinzip) und dem spezifischen Situationskontext. Indem soziale Situationen in der Unterschicht meist sprachlich implizit bleiben und unter dem Bewußtsein des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes der Gruppe nicht expliziert werden, neigen auch die Kinder aus dieser sozialen Gruppe dazu, in der verbalen Beschreibung von Situationen die Bedeutungen weniger sprachlich zu explizieren. Ihre verbalen Äußerungen bleiben dadurch sehr häufig kontextgebunden, also auf die demonstrative Anschaulichkeit des Miterlebens einer solchen Situation angewiesen. Nun erfordert die Schule aber eine situativ-unabhängige Sprache, in der alle Bedeutungen einer verbal dargestellten Situation sprachlich expliziert und kontextunabhängig verständlich werden: Sie fordert sie einmal, weil die Form des Unterrichts in dieser Sprache erfolgt; aber auch deshalb, weil das gesellschaftlich anerkannte Wissen universalistisch ist, d. h. für alle Adressaten und Hörer nachvollziehbar und verständlich und von dem situationsspezifischen Verweis auf den Kontext - gewissermaßen durch "Zeigen" -

frei sein muß. Durch diese situationsunabhängige Darstellungsform sprachlich explizierter Bedeutungen, deren Umsetzung auf die verbale Symbolebene vollständig und erschöpfend ist, kann gesellschaftliches Wissen nur tradiert werden, so daß seine Aneignung die Gewöhnung an diese Sprachvarianten erforderlich macht.

Daß in diesem soziolinguistischen Ansatz eine Interpretationsmöglichkeit der Unterschiede von Kindern verschiedener sozialer Herkunft in den verbalen Intelligenz- und Schulleistungen liegen kann, wird auch durch folgende Untersuchungsergebnisse erhärtet: LABOV (1970) konnte in einer Untersuchung an Negern der Unterschicht nachweisen, daß die Sprachunterschiede, wie sie in Interviews zwischen Unterschichtkindern (hier: Negerkindern) und Kindern der Mittelschicht immer wieder gefunden werden, nicht die Unfähigkeit jener Kinder zur Hochsprache der Schule wiedergeben, sondern auf das situationsspezifische Sprachverhalten dieser Kinder in der Interviewsituation zurückgehen. Unterschiede in der Ausdrucksfähigkeit und grammatikalischen Richtigkeit scheinen sich dann zu verwischen, wenn der Interviewer in eine angemessene Beziehung zu dem Unterschichtkind tritt und sein Anliegen wirksam klarmachen kann. Den stärksten Einfluß auf das Sprachverhalten übt also die soziale Situation aus. Das ist nicht verwunderlich, wenn die oben angeführte Situations- und Kontextgebundenheit der sprachlichen Produktion von Unterschichtkindern in Rechnung gestellt wird. CAZDEN (1971) arbeitet neben der Bedeutung der Interaktionsform auch die Auswirkung von Thema, Aufgabe und Art des Hörers für die schichtabhängigen Sprachunterschiede bei Erzählungen von Kindern heraus. Demnach ist bei Geschichten zu Bildern von Illustrierten die Sprachproduktion von den ausgewählten Bildern abhängig. Die freie Wahl des Themas beeinflußt ebenfalls die Länge und Vielschichtigkeit der Geschichten sehr erheblich. Insgesamt sprechen die Ergebnisse für die große Abhängigkeit des Sprachverhaltens von Schülern in der Unterschicht von den Charakteristika der Si-

tuation, in denen die verbale Produktion erfolgt. Eine solch starke Wirkung von Situationsbedingungen für das Sprachverhalten kann dann nicht verwundern, wenn man die Seltenheit einer situationsunabhängigen verbalen Schilderung in der Unterschicht berücksichtigt. Da - nach BERNSTEIN (1973) - die Tiefenstruktur der Kommunikation in Unterschicht-familien von einem restringierten Kode kontrolliert wird, und differenzierte Ausdrucksmuster im Sozialisierungsprozeß des Kindes in seiner Familie selten gebraucht werden, - das regulative Prinzip (Kode) für die sprachlichen Äußerungen entspricht ja zugleich den erfahrenen Sozialisationskontexten der Unterschicht - muß eine differenzierte sprachliche Produktion erst unter bestimmten Situationsbedingungen angeregt werden, die für Mittelschicht-angehörige selbstverständlich und ohne notwendige Anregungen erfolgt. Das spiegelt sich in dem zitierten Ergebnis von HAGGARD (1954), daß Kinder der Unterschicht in seiner Studie einer motivierenden Strukturierung der Testsituation durch Belohnung bedurften, um die Intelligenz-Testsituation mit differenzierter Denk-, Wissens- und Sprachaktualisierung zu beantworten und zu höheren Leistungen zu kommen.

Hier wird sichtbar, daß wahrscheinlich die sprachlichen Äußerungen in zweifacher Weise situationsgebunden bei Familien mit niedrigem Sozialstatus sind: Einmal ist die sprachlich-intellektuelle Produktion an ganz spezifische Situationen und Handlungen gebunden ("Eine andere Mutter legt weniger Bedeutung auf die Sprache, wenn sie ihr Kind 'kontrolliert', sie befaßt sich nur mit der einzelnen Handlung: sie verbindet diese nicht mit allgemeinen Prinzipien und ihren gedanklichen Grundlagen und den Konsequenzen"; BERNSTEIN 1973, S. 29 f.), weil auch die Erziehungspersonen sich an impliziten situations- und kontextgebundenen Bedeutungssystemen orientieren, sie also weder verbal noch allgemein verbalisieren, wenn sie erziehen und bestimmte Leistungen vom Kind fordern ("Sozialisationskontext" sensu BERNSTEIN). Zum zweiten kehrt dies in der realisierten Sprache wieder: die verbale Produktivität ist nicht nur an bestimmte Situationsbedingungen gekoppelt, damit sie erfolgt, sondern wie sie erfolgt, also die

sprachliche Äußerung selbst bleibt an den inhaltlich zu beschreibenden Situationskontext gebunden. Die verbale Äußerung ist dann nicht vom Kontext der anschaulichen Situation, die sie beschreibt, zu trennen. Sie ist ohne ihn nicht ohne weiteres für jeden Hörer oder Leser übersetzbar und verständlich. Eine solche Sprache schafft also partikulare und kontextgebundene Bedeutungen und appelliert an die vorausgesetzte Teilhabe an der anschaulichen Situation.

Die Diskussion einer solchen Theorie, daß die kontextgebundenen Sprachvarianten mit partikularistischen Bedeutungen in der Unterschicht häufiger und aus ihren Sozialisationsformen erklärbar sind, weist immerhin in eine fruchtbare Richtung: Der überaus häufige Gebrauch einer solchen Sprache, die eine gemeinsame anschauliche Erfahrung voraussetzt und Bedeutungen nicht sprachlich expliziert, kann sich nicht in ihrer wichtigen Funktion üben, universale Bedeutungen durch Zeichen und Symbole darzustellen. Das heißt auch, daß Unterschichtkinder sich nicht nur ungenügend üben können, Sachverhalte vom Situationskontext abstrahierend und in sprachlich-symbolischer Form mitzuteilen; sondern es bedeutet ebenso, daß die symbolische Repräsentation von anschaulichen Situationen und Objekten in Denkoperationen nur mangelhaft geübt werden kann; denn Denkoperationen erfordern je nach ihrem Gegenstand eine sprachlich-gedankliche Symboldarstellung mit universalen und expliziten Bedeutungen.

In diese Überlegungen reiht sich ein interessanter Sachverhalt ein:

An lernbehinderten Jungen und Mädchen (10 Jahre), die zugleich als Unterschichtkinder anzusprechen sind (ca. 90 %), konnte PROBST (1973 c) im Vergleich zu Volksschülern sehr eindrucksvoll mit einem differenzierten experimentellen Versuchsplan nachweisen, daß die intellektuellen Rückstände der lernbehinderten Unterschicht_kinder in verschiedenen Konzentrations-

und Intelligenzuntertests von dem Materialbereich der Testaufgaben abhängig sind. Nicht der unterschiedliche Komplexitätsgrad der verlangten Denkoperationen (einfache Konzentrationsaufgaben bis zu Problemlösen) ist die hauptsächliche Quelle der intellektuellen Leistungsrückstände der lernbehinderten Unterschicht schüler. Vielmehr werden alle kognitiven Bereiche "betroffen von dem durchschlagenden Handicap, das die sprachliche, unanschauliche Vermittlung von Aufgaben für Lernbehinderte bedeutet. Dieser Einfluß ist so durchgängig, daß alle Gegebenheiten der Aufgaben dahinter zweitrangig sind" (PROBST 1973 c, S. 363). In der Diskussion der Ergebnisse verweist PROBST selbst auf die Bedeutung sprachlicher Kodierungen von sinnlich-anschaulichen Vorstellungen für Denkoperationen, die für die Unterschicht in geringerem Maße gemäß ihrer sozialen Umwelterfahrung vertraut sein können, da sowohl der Arbeitsplatz der Eltern kaum eine verbale Repräsentation des Arbeitsgegenstandes und bestimmter Relationen in Vorstellung und Denken erfordert,als auch in der Familie weniger in Sprache gedacht wird (PROBST 1973 c, S. 365). Ein solcher Befund unterstreicht empirisch die Ableitung erschwerter sprachlicher Symboldarstellung in Denkoperationen aus dem seltenen Gebrauch kontextunabhängiger Sprachvarianten bei Kindern der sozialen Unterschicht, die vorläufig als eine sinnvolle, empirisch unterstrichene Erklärung für die Unterschiede gelten kann, die Kinder mit niedrigem Sozialstatus gegenüber Mittel- und Oberschicht_kindern in verbalen Intelligenztests aufweisen.

Die Häufigkeit in der Unterschicht von eher kontextgebundenen Sprachformen, die gemäß dem diskutierten Modell in der verbalen Beschreibung - und wohl in der Kodierung durch sprachliche Symbole im Denken - Bedeutungen nicht unabhängig von dem Verweis auf die erlebte Situation sprachlich explizieren, läßt auch an die berufliche Situation der Arbeiter denken: Die meist manuelle Arbeit an konkreten Gegenständen am Arbeitsplatz macht eine verbal-begriffliche Symboldarstellung des bearbeiteten Ob-

jekts überflüssig. Die situationsgebundene Handhabung des Arbeitsgegenstandes braucht kaum über die aktuelle, kontextgebundene Wahrnehmung hinauszugehen. Sie fordert nur in geringem Maße eine analytische Verarbeitung des Wahrnehmungsfeldes und eine analytische Denkorganisation. (Daß es hier um eine globale Vereinfachung geht, die Veränderungen des Arbeitsplatzes von Arbeitern in Richtung auf zunehmende Kontrolltätigkeiten und der damit modifizierten Qualifikationsstruktur der Arbeitsplätze übergeht, soll nicht geleugnet werden). Diese kognitiven Auswirkungen beruflicher Sozialisation werden sich in der Familiensituation fortsetzen und eben jene sprachlich-intellektuellen Entwicklungen der Kinder begünstigen, deren Diskussion hier ansteht. Kontextabhängige Wahrnehmung und Handhabung der konkreten Arbeitsobjekte und ihrer Relationen, eine kontextgebundene sprachliche Darstellung mit geringer Bedeutungsexplikation, wahrscheinlich überhaupt seltener Umgang mit sprachlichem Material und geringe verbale Kommunikation mit Kollegen - all dies sind Kennzeichen der Berufssituation, deren Wirkungen auf andere Lebensbereiche und auf die Sozialisationsbedingungen der Kinder vermutet werden kann. Sie sind plausible Erklärungsmodelle für geringere Leistungen von Unterschicht-kindern bei vor allem verbalen kognitiven Leistungen bzw. deren häufiger Definition durch die angesprochenen (Test-) Aufgaben, während andererseits ihre Leistungen mit dem Grad der Anschaulichkeit bzw. Sprachfreiheit des Aufgabenmaterials zunehmen. Wenn sie auch bisher nur Vermutungen mit z. T. empirisch gestützter Plausibilität sind, so können diese Überlegungen immerhin auch auf einem weiteren empirischen Beleg fußen: Zu dem unter 2.5. diskutierten Konstrukt der Feldunabhängigkeit (bzw. Feldabhängigkeit) der Wahrnehmungsverarbeitung, die zu intellektuellen Merkmalen und zum emotional stabilen und unabhängigen Persönlichkeitssyndrom mit analytischer Umweltverarbeitung korreliert ist, wurde von FELDHOFF (1969) mitgeteilt, daß die Feldabhängigkeit den häufigeren kognitiven Stil in der Unterschicht ausmache.

Hier berührt sich die kognitive Stilforschung mit den Ergebnissen der Soziolinguistik und kann sie psychologisch-empirisch absichern: In der Feldabhängigkeit mag uns nämlich die auf der Ebene der Sprachvariante formulierte Neigung der Unterschichtkinder zur Kontextgebundenheit ihrer Sprachproduktion wieder begegnen, so daß hier ein Zusammenhang zwischen feldabhängiger Wahrnehmungsverarbeitung und ihren intellektuellen Korrelaten der kontextgebundenen Form von Sprache mit geringer Abstraktion vom Kontext, der Gewohnheit zu geringer Kodierung sinnlicher Anschauungen in unanschaulicher verbaler Symbolsprache bei Unterschichtkindern gesehen werden kann; zugleich stehen diese Aspekte in direkter Beziehung zu Persönlichkeitseigenschaften, die mit der Feldabhängigkeit korreliert sind und auch eine Form sozialer Umweltannäherung und -aneignung anzeigen (WITKIN et al. 1962). Auch hier kommen die Überschneidungspunkte von kognitiven Dimensionen und sozial-emotionalen Merkmalen ins Blickfeld, wenn sie unter dem Gesichtspunkt ihrer Abhängigkeit von den aktuellen Lebensbedingungen der sozialen Gruppen, unter denen sie sich ausgebildet haben, betrachtet werden. Die Einzelmerkmale füllen sich dann mit den Inhalten und Bedeutungen der aktuellen Lebensbewältigung in einer sozialen Umgebung, aus der sie entstehen und in der sie ihre Anwendung finden. Und ein Feld ihrer Anwendung - und möglichen Modifizierung - ist die Schule, die zu ihrer Bewältigung in erfolgreicher Schulleistung eben kognitive und situationsgerechte Anpassungsprozesse erfordert. In welchem Ausmaß hier Kovariationen mit sozialen Merkmalen des Lebensumfeldes bzw. Unterschiede der Schüler zu finden sind, ist im nächsten Abschnitt punktuell zu prüfen.

5.2.3. Art des Schulbesuchs bzw. Schulerfolg und soziale Umweltbedingungen

Da unser mehrstufiges Schulsystem selektiv bei dem Übergang von der Volksschule auf die Realschule oder auf das Gymnasium wirkt, bietet es sich an, zum ersten in der Verteilung der Schüler nach ihren sozialen Herkunftsmerkmalen den Zusammenhang von Umweltvariablen und erfolgreicher Bewältigung der Schulsituation an der Art des Schulbesuchs abzulesen. Obwohl sich die Ergebnisse auf ältere Untersuchungen beziehen und sich die soziale Verteilung in den Schulen heute verändert haben dürfte, interessieren die Ergebnisse von HITPASS (1965), der für Schüler, die auf der Volksschule bleiben, ein halbes Prozent Kinder von Eltern mit höheren Berufen, ca. 18 % Kinder von Selbständigen bzw. Beamten und Angestellten, aber 78 % Angehörige aus Arbeiterfamilien fand. Etwas neuere Zahlen von PREUSS-LAUSITZ (1970, zit. nach PROBST 1973 a, S. 26 f.) bestätigen immerhin ähnliche Tendenzen: 50 % der Hauptschüler werden von Arbeiterkindern gestellt, während der Anteil der Kinder freier Berufe, der von Selbständigen und Beamten nur 10 % in der Hauptschule ausmacht. Auf dem Gymnasium kehrt sich das Verhältnis um: 40 % sind Schüler der oberen Schicht (bzw. 41 % der Angestellten), während Arbeiter nur zu 10 % vertreten sind. Auf der Realschule sind beide Gruppen ähnlich repräsentiert, während hier der Anteil der Kinder von Angestellten recht hoch ist. Ähnliche Ergebnisse, die schon länger zurückliegen, berichtet auch ADAM (1964). SCHULTZE (1964) findet in Gymnasialklassen in einer älteren Untersuchung eine vergleichbare soziale Zusammensetzung: Die sozialen Gruppen sind unter den Gymnasiasten nahezu umgekehrt zu den Quoten in der Gesamtbevölkerung vertreten.

Nun wäre denkbar, daß die Unterschiede der Schülerzusammensetzung nach sozialen Schichtkriterien durch unterschiedliche Intelligenzausprägungen der Schüler, die, wie berichtet, mit sozialen Merkmalen kovariieren, zu erklären sind. Die Art des Schulbesuchs wäre dann eine Folge der mehr oder minder strengen Auslese nach der Intelligenz. Daß dies der Fall ist, stellte TENT (1969, S. 110 f.) fest: die positive Intelligenzauslese durch weiterführende Schulen zeigte sich im ansteigenden mittleren IQ von Hauptschülern zu Realschülern und Gymnasiasten; allerdings verblieben auch unter den Arbeiterkindern, die meist die Hauptschule besuchten, sehr viele mit guter intellektueller Begabung (TENT 1969, S. 148 ff.). Nach GIESEN, ULLRICH und TENT (1967) sind die Schüler der höheren sozialen Schichten sogar selbst dann zu 80 % auf dem Gymnasium überrepräsentiert bzw. Kinder von Angehörigen der Unterschicht zu 46 % unterrepräsentiert, wenn als Bemessungsgrundlage die erforderliche intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schüler herangezogen wird. Demnach haben Schüler mit vergleichbarem Intelligenzniveau dann geringere Chancen für den erfolgreichen Besuch von Gymnasien, wenn sie aus einem Elternhaus der sozialen Unterschicht kommen, was HITPASS (1967) auch für den Gymnasialerfolg von schon aufgenommenen Sextanern in einer Längstschnittstudie bestätigt hat.

Daß bei sozialen Herkunftsmerkmalen der Unterschicht eine solche weniger wirksame Bewältigung der Schulsituation, die nicht allein durch intellektuelle Fähigkeitsunterschiede erklärbar ist, auch für die Schulverhältnisse außerhalb der BRD Gültigkeit hat, belegen die Ergebnisse von HUSÉN (1961) für Schweden und u. a. die Daten von SEWELL und SHAH (1967) für die USA. Die Längsschnittuntersuchung von HUSÉN (1961), in der die Intelligenzleistungen (als Gesamtpunktwert) von N =

613 Schülern im Alter von 10 Jahren in vier - meist die verbale Intelligenz erfassenden - Subtests mit den Testergebnissen mit 20 Jahren verglichen wurden, zeigte ebenfalls, daß Kinder aus den höheren sozialen Schichten bessere Chancen haben, eine weiterführende Schule zu besuchen. Intelligenzniveau, Art des Schulbesuchs und soziale Herkunft scheinen nach diesen Ergebnissen in folgender Beziehung zu einander zu stehen: "Je weniger intelligent ein Kind im Alter von 10 Jahren ist und je eher es einer unteren sozialen Schicht entstammt, um so geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß es weiterführende Schulen besucht und sein Intelligenzniveau bis zum Alter von 20 Jahren merklich steigert" (zusammengefaßt nach: Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 5, 1972, S. 81). Ein interessanter Aspekt der Untersuchung soll hier ebenfalls angeführt werden: Die Dauer des Schulbesuchs scheint sich für die untersuchte Schülerpopulation derart auszuwirken, daß die Schule intelligenter macht. Der signifikante Anstieg der Intelligenztestwerte mit der Dauer des Besuchs (bzw. ihr Absinken ohne schulische Förderung bei hohen Intelligenzwerten) von weiterführenden Schulen gilt natürlich nur unter dem einschränkenden Verweis auf die benutzten Untertests: Die intelligenzfördernde Wirkung der Schulbildung bleibt nur für die benutzten vier Intelligenzsubtests bzw. ihren Gesamtpunktwert belegt. Inwieweit eine solche Förderung für das gesamte Spektrum intellektueller Fähigkeiten nachzuweisen ist, steht noch offen.

Wie TENT (1969) für die BRD, belegen SEWELL und SHAH (1967) ebenfalls für die USA einerseits, daß die Intelligenz unabhängig von der sozialen Herkunft zum Collegebesuch beiträgt, da mit ansteigenden IQ-Werten die Häufigkeit des Collegebesuchs zunimmt; daß aber andererseits von der Schülergruppe

mit hoher Intelligenz (oberhalb des 3. Quartils) nur ca. die Hälfte der Unterschicht_jungen das College besuchen - für die Mädchen sind die Quotenunterschiede wesentlich größer -, von den gehobenen Schichten Jungen mit hoher Intelligenz zu ca. 90 % auf dem College repräsentiert sind. Trotz guter intellektueller Voraussetzungen erhalten also auch in den USA Angehörige der Unterschicht geringere Chancen zur Collegebildung. Bleiben die Intelligenztestleistungen unberücksichtigt, dann sind die Unterschicht_kinder sogar nur zu 20 % auf dem College vertreten. Ähnlich den Ergebnissen von HITPASS (1967) sind auch dann ihre Chancen, das College erfolgreich abzuschließen, geringer als bei Schülern aus den gehobenen Schichten. Nach dieser kurzen Durchsicht von empirischen Befunden bleibt demnach festzuhalten, daß die Selektion von Schülern - nicht allein in der BRD - nach sozialen Merkmalen auch dann erfolgt, wenn die intellektuellen Voraussetzungen gegeben sind; und daß,selbst wenn der Übergang zur weiterführenden Schule geschafft ist, der Schulerfolg von sozialen Umweltbedingungen abhängig bleibt, wie unten noch näher auszuführen ist.

Daß die Wirkung sozialer Bedingungen auf die Schullaufbahn bzw. die Art des Schulbesuchs nicht erst bei dem Übergang auf das Gymnasium bzw. das College nachzuweisen ist, sondern der Zusammenhang schon in den ersten Klassen der Grundschule erkennbar ist, machten Daten von FERDINAND (1969) deutlich. Die frühe Selektion nach sozialen Merkmalen in der Schule zeigt sich auch in der Auswahl der auf die Sonderschule überwiesenen Schüler.

Trotz des formalisierten Überweisungsverfahrens und der Untersuchung der fraglichen Schüler mit einem Intelligenztest scheinen auch soziale Determinanten in der Überweisungspraxis für die Sonderschule nachweisbar zu sein. PREUSS-LAUSITZ (1970, zit. nach PROBST 1973 a, S. 18 f.) berichtet für Westberliner Sonderschüler einen Anteil von ca. 64 % Arbeiterkindern gegenüber ca. 4 % Kindern mit Eltern aus freien Berufen bzw. von Selbständigen und Beamten. Für Hessen ermittelte KAYSER (1970, ebenfalls

zit. nach PROBST 1973 a, S. 18) aufgrund von Aktendurchsichten einen Prozentanteil von 85 % Kindern aus der Arbeiterschaft, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchten. PROBST (1973 a, S. 18 ff.) macht anhand einer Durchsicht von Untersuchungen über die soziale Herkunft von Sonderschülern darauf aufmerksam, daß eine Differenzierung der sozialen Herkunftsgruppe "Unterschicht" in obere, untere Unterschicht und sozial Verachtete sinnvoll und notwendig ist, weil gerade Kinder der unqualifizierten Arbeiterschaft die Sonderschulen besuchen. Wenn sich auch aus den verfügbaren Untersuchungsdaten ein Anteil von ca. 85 % Arbeiterkindern unter den Lernbehinderten schätzen läßt (alle zusammengefaßten und gemittelten Zahlen nach PROBST 1973 a, S. 21) – bei ca. 5 % Lernbehinderten unter den gesamten Schülern auf Grund-, Haupt- oder weiterführenden Schulen sind demnach ca. 4 % der Schüler lernbehinderte Kinder aus Arbeiterfamilien bzw. 9,5 % der Unterschichtkinder besuchen eine Sonderschule für Lernbehinderte-, dann stammen diese Kinder nicht nur aus der sozialen Unterschicht; ihre Eltern sind meist noch selbst unqualifizierte Arbeiter, oft mit Sonderschulbildung oder vielleicht Volksschulabschluß, die nicht selten den Randgruppen der Asozialen und sozial Verachteten zugehören.

Auch hier vermittelt sich die Wirksamkeit sozialer Determinanten auf die Art des Schulbesuchs nicht allein über die Intelligenz der Schüler, deren Korreliertheit zum sozialen Lebensumfeld der Schüler nachgewiesen ist. Normalintelligente Schüler (N = 265) mit durchschnittlichem IQ bis zu einem IQ von 116, die trotz der Intelligenzprüfung bei der Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte die Sonderschule besuchten, waren zu 98 % Kinder aus der Unterschicht (FERDINAND und UHR 1973): Von den intellektuellen Voraussetzungen her, gemäß ihren Testleistungen, wären diese Kinder durchaus in der Lage, die Grundschule zu besuchen. Gerade für diese normalbegabten Schüler scheinen Faktoren ihrer sozialen Herkunft für die Schulentscheidung mitbestimmend gewesen zu sein, ohne daß die vermittelnde Beziehung zwischen

sozialer Herkunft und Intelligenz diesen extrem hohen Prozentsatz erklären könnte. Für diese Schülergruppe gilt eine soziale Selektion für die Sonderschule gerade ohne Intelligenzauslese.

Gerade weil das Kriterium "Sonderschulbedürftigkeit" - wie Schulerfolg überhaupt - einen Varianzanteil enthält, der aus den Auslesebestimmungen und aus dem Prädiktor Intelligenz nicht vorhersagbar ist, also bezüglich seiner Gütekriterien "zufällige" Varianz aufweist, die keineswegs zufällig ist, konnte PROBST (1973 b) eine a priori-Strategie zur Vorhersage des Sonderschulbesuchs anhand von 28 sozio-ökonomischen Indikatoren entwickeln (aus den Bereichen: Wohnverhältnisse, Qualifikation und Arbeit, Finanzielles, Konsum, Familienstruktur und soziale Beziehungen). Diese ohne Tests erreichbaren Prädiktoren erlauben eine höchst signifikante Trennung zwischen N = 29 Haupt- und N = 31 Sonderschülern gemäß einer Diskriminationsanalyse, ohne daß sich die Verteilungen der Rechenmaße überschneiden. Das heißt, daß aufgrund solcher leicht zugänglichen Daten, ohne Lehrerurteil und ohne Intelligenz-Begutachtung eine fehlerfreie Vorhersage der Sonderschulbedürftigkeit aus der gewichteten Kombination dieser sozialen Merkmale möglich wäre. Auch ohne Gewichtung der Indikatoren erreicht die Vorhersage (predictive validity) aus den sozioökonomischen Prädiktoren mit r_{tet} = .83 ss eine Genauigkeit, die Testprüfungen selten überschreiten (PROBST 1973 a, S. 156 f.). Nur dürfte die Benutzung eines solchen Auswahlverfahrens viel mehr als der Intelligenztest auf die inhaltliche Bedeutung einer derartigen Selektion aufmerksam machen, die ihren sozialpolitischen Charakter kaum mehr übersehen läßt (s. PROBST 1973 b).

Wie zu der Art des Schulbesuchs (weiterführende Schulen, Sonderschulen für Lernbehinderte) lassen sich auch Beziehungen der sozialen Indikatoren zum Schulversagen (bzw. Schulerfolg) und den Schulnoten nachweisen. Was HUSÉN (1960, zit. nach THOMAE 1972, S. 769) in Schweden für Gymnasialschüler der unteren sozialen Schicht fand, daß nämlich Unterschichtschüler sowohl mit schlechten als auch mit guten Anfangszeugnissen sehr viel häufiger auf

der Höheren Schule versagten, haben Untersuchungen auch in der BRD bestätigt. Während GIESEN, ULLRICH und TENT (1967), die die nach dem ersten Gymnasial-Jahr nicht versetzten Schüler als Bezugsgruppe auf ihre Intelligenztestleistungen und soziale Herkunft überprüften und bei den sitzengebliebenen Unterschichtskindern signifikant höhere Intelligenzwerte fanden, verglich SIMONS (1973) die Schulleistungsentwicklung von zwei nach den wichtigen Merkmalen wie Intelligenzniveau und Einzelbereiche der Intelligenz parallelisierten Schülergruppen, die nur nach ihrer sozialen Herkunft extrem unterschiedlich waren. Obwohl Unterschichtkinder, die die Höhere Schule besuchen, verglichen mit der Gesamtgruppe der Arbeiterkinder, den Schülern der Oberschicht von den Familienbedingungen her wohl ähnlicher sind, müssen die beiden nach sozialer Herkunft selegierten Untersuchungsgruppen als sehr unterschiedlich angesehen werden. Während am Ende des ersten Jahres auf dem Gymnasium zwischen beiden Schülergruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch keine Unterschiede der Schulnoten zu finden waren, konnten Ende des zweiten Jahres die Notendifferenzen in Englisch statistisch gesichert werden. Ganz deutlich wurde die von der sozialen Herkunft abhängige Schulleistungsentwicklung mit Abschluß des dritten Jahres auf dem Gymnasium. Die Notenunterschiede in Deutsch waren deutlich, aber nicht signifikant, während eklatante Differenzen der Noten in Englisch und der neu hinzugekommenen Fremdsprache statistisch gesichert werden konnten. Auch im Vergleich zu einer Kontrollgruppe fand SIMONS diese Tendenzen bestätigt. Er resümierte, daß diese Entwicklung der Notenunterschiede besonders in den Fremdsprachen bei vergleichbaren Intelligenztestleistungen im ersten und dritten und vergleichbaren Noten im ersten Gymnasialjahr auf die zunehmende Bedeutung zurückgehen mochte, die den häuslichen Faktoren und der Unterstützung durch die Eltern beim Erlernen von Fremdsprachen zukommt, die - von der Unterrichtsgestaltung her einkalkuliert - in der Unterschicht aber kaum gewährleistet ist (zur Bedeutung der elterlichen Hilfe als indirekte Voraussetzung für den Schulerfolg und die sozialen Konsequenzen s. a. PREUSS 1970). Wenn

sich hier das tendenzielle Scheitern von Unterschicht kindern auf dem Gymnasium in dem Zurückbleiben der Noten im Fremdsprachenbereich gegenüber den Oberschicht - (bzw. auch Mittelschicht -) schülern ankündigt, dann handelt es sich wahrscheinlich um ein Pendant zu dem bekannten Versagen auf Grundschulebene in dem sprachlichen Sektor; hier allerdings in Deutsch (s. KEMMLER 1967) und besonders im Bereich der Rechtschreibung (s. a. FUNKE 1972).

Die Reduktion der sozialen Dimension auf den Vaterberuf erscheint für dererlei Studien allerdings etwas zu global. MILLER (1970) konnte zeigen, daß die familiäre Umwelt und die Erziehungsverhältnisse eine bessere Vorhersage des Schulerfolgs leisten als der globale Indikator des väterlichen Berufes. Diese Variable bedarf deshalb auch bei der hier angesprochenen Fragestellung der Ergänzung. PROBST (1973 a, S. 231 ff.) differenzierte die sozialen Merkmale mittels eines Sozialfragebogens und verglich unter anderem N = 48 Gesamtschüler, die A-Kurse besuchten, also leistungsmäßig besser standen (mittl. Alter 11;4), mit N = 43 Gesamtschülern der B bzw. C-Kurse (mittl. Alter 11;5) nach diesen 23 Indikatoren. Abgesehen davon, daß die beiden Leistungsgruppen in Items des Sozialfragebogens wie Anregungen durch Ferien, verfügbarer Wohnraum und SES nach dem Vaterberuf (2mal unterschiedlich erfaßt) bedeutsame Mittelwertsdifferenzen aufwiesen, wobei fast alle Indikatoren sie von Lernbehinderten vergleichbaren Alters differenzieren konnten, erklärte die zusammengefaßte Vorhersagekraft aller erfragten Sozialmerkmale fast 40 % der Varianz des Schulerfolgs (PROBST 1973 a, S. 237). Die signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Schülern des Kurses A und denen der Kurse B und C waren auch dann zu sichern, wenn als soziale Dimensionen die aus Faktorenanalysen der Sozialfragebogen-Items gewonnenen Faktorwerte des "Generalfaktor Status" oder der Faktoren "Wohnverhältnisse" und "Status, Lebensstandard" herangezogen wurden. Diese korrelierten zu r = .48 ("Wohnverhältnisse"), r = .40 (Status, Lebensstandard") und zu r = .63 bei dem allgemeinen Faktor "Generalfaktor Status" mit dem Kurstyp der so

sozial charakterisierten Schüler (PROBST 1973 a, S.231 ff.). Interessanterweise wußten auch die Lehrer, über den kulturellen, finanziellen und sozialen Hintergrund ihrer Schüler befragt, diese recht genau sozial einzustufen. Mit dem objektiven Sozialfragebogen verglichen, korrelierte die soziale Einschätzung der Schüler durch die Lehrer zu r = .55 mit den tatsächlichen sozialen Merkmalen der Familien, so daß Lehrer demnach ihre Schüler nach sozialen Indikatoren genauso korrekt beurteilen können wie nach ihrer Intelligenz. Die Kurszugehörigkeit der Schüler schlug sich auch in höchst signifikanter Differenz auf der Beurteilungsdimension "Soziales" (Faktorwerte auf dem Faktor "Soziales" aus den Sozialitems des Lehrerfragebogens) der Lehrer nieder. Das bedeutet: "Auch die Lehrer sehen die monotone Beziehung von Schulerfolg und sozialen und materiellen Bedingungen." (PROBST 1973 a, S. 237).

Auch KEMMLER (1967, S. 70) verglich in ihrer Studie die 5 % besten und 12 % schlechtesten Schüler aus 68 3. Schuljahren nicht nur nach dem allgemeinen sozio-ökonomischen Status (nur 38 % gute Schüler hatten Väter mit manueller Tätigkeit, aber 74 % der leistungsschwachen, während nur 16 % der schlechten Schüler aus Akademiker- oder höheren Angestelltenfamilien stammten); sie überprüfte vielmehr auch die Verteilungen beider Schülergruppen nach sozialen Einzelindikatoren (χ^2-Test): Die Grundlage des materiellen Hintergrundes, nämlich das geschätzte Familieneinkommen, lag bei Kindern mit besten Schulleistungen erheblich höher, während ein geringes Einkommen bei keinem der guten Schüler zu finden war. Auch die wiederholt aufgezeigte Bedeutung der Wohnverhältnisse für die schulische Entwicklung bestätigt sich hier: Die Anzahl der Räume zu Hause erwies sich als sehr signifikant unterschiedlich zwischen guten und schwachen Schülern. Ein weiterer Hinweis auf die Auswirkungen eines großzügigeren Lebensstandards mag der unterschiedlichen Häufigkeit zu entnehmen sein, mit der Eltern der besten Schüler ein Auto besitzen (52 % gegenüber 25 % der Eltern von schwachen Schülern), das wohl eine Möglichkeit zu einem "offeneren" Lebensraum einer Familie (s. a. THOMAE 1968) sein kann.

So begrenzt die Untersuchungen in ihrer Aussagefähigkeit sein mögen, so geben sie doch Hinweise dafür, wie fruchtbar eine Einbeziehung genereller, aber auch besonders spezifischer sozialer Hintergrundmerkmale der Schüler sein kann, wenn es um den intellektuellen und nicht-intellektuellen Umgang mit Schullaufbahn- und Schulleistungsanforderungen für Kinder geht. Selbst wenn unausgesprochen, sind es relevante Kategorien auch im Bewußtsein von Lehrern, wenn sie Schüler beurteilen, wobei sie jene bei ihren Schülern mit gleicher Präzision wie ihre Intelligenz einschätzen können (s. PROBST 1973 a). Allerdings hat dieser Abschnitt auch deutlich gemacht, daß eine Untersuchung, Auffächerung und faktorielle Betrachtung des sozialen Merkmalsraumes des Familienhintergrundes der Schüler sinnvoll und auch empirisch vielversprechend erscheint. Zugleich eröffnet sich dabei die Möglichkeit, an soziologische Diskussionen um soziale Schichtmerkmale anzuknüpfen, ohne ihre sinnvollen Operationalisierungsmöglichkeiten aufzugeben, die notwendige forschungsmethodologische Voraussetzungen psychologischer Untersuchungen sind; auch deswegen, weil eine solche erweiterte Betrachtungsweise, wie an anderer Stelle angesprochen, den Übergang von Außenmerkmalen z. T. soziologischer Art zu psychologischen Variablen - wie am Beispiel von kognitiven Anregungsbedingungen des Elternhauses und auch der sozial abhängigen Sprachvarianten gezeigt - durchsichtiger machen kann.

Zugleich sollte auch deshalb die Ebene der Erörterung erweitert werden, weil nach den Hinweisen für den Zusammenhang von soziokulturellen wie materiellen Bedingungen und Persönlichkeitsmerkmalen - wie Ängstlichkeit und Neurotizismus -, wie auch von "adjustment", aber auch von Intelligenz und Schulerfolg eine Ordnung dieser so vielfältig definierten sozialen Indikatoren für das soziale Lebensumfeld der Schüler notwendig wird. Von einer weiteren Überlegung her ist das sinnvoll: Wir haben es bei den Variablen des familiären Lebensumfeldes nicht mit neutralen Merkmalen zu tun, sondern mit möglichen Auswirkungen gesell-

schaftlich legitimierter Lebensbedingungen auf Persönlichkeitsdimensionen der so aufgewachsenen Kinder, ihre Möglichkeiten sozial wichtiger Situationsbewältigung, ihre intellektuellen Leistungsfähigkeiten und besonders auf ihre Schullaufbahn und ihren Schulerfolg, die selbst gesellschaftlich anerkannte Zuweisungskriterien sind für den ihnen später zugänglichen Beruf und, da heute der Beruf das entscheidende Merkmal sozialer Zuordnung der Menschen ist (s. SCHELSKY 1965), für die Soziallage (s. KÖNIG 1974). Unsere Industriegesellschaft ist nach ihrem Selbstverständnis eine Leistungsgesellschaft, was heißt, daß hier ein bestimmtes Modell von sozialen Prozessen institutionalisiert ist, das den Status von Personen bestimmt und sanktioniert (OFFE 1970, S. 42) nach einem rationalen Legitimitätsprinzip für Ungleichheit, nämlich nach der Leistung in der Arbeitssphäre (s. a. PARSONS 1964, besonders S. 118 f.). Selbst wenn das Leistungsprinzip als eine akzeptable Lösung der Zuweisung der sozialen Stellung, unter der Voraussetzung einer realen Gleichheit der Zugangschancen, angesehen wird (vergl. CAPLOW 1958; DAVIS und MOORE 1945; MOORE 1969) - was die strukturell-funktionale Theorie sozialer Schichtung zwar annimmt, was aber empirisch widerlegt ist (s. die vorn angesprochenen Arbeiten) -, selbst dann bleibt das Problem der aufgezeigten, widerum von sozialen Umweltbedingungen abhängigen Entwicklung intellektueller Leistungsmöglichkeiten. Das heißt, es bedarf an dieser Stelle einer Diskussion des Stellenwertes ausgewählter Sozialindikatoren in einem größeren Rahmen.

2.7. Problem der Konkretisierung sozialer Umweltbedingungen

In den vorangegangenen Abschnitten ließen sich aus der kursorischen Durchsicht von empirischen Untersuchungen Unterschiede von Persönlichkeitsmerkmalen und von geistiger Leistungsfähigkeit, durch Tests oder Schulerfolg bestimmt, in Beziehung zu sozialen Merkmalen auffinden. Solche Unterschiede hinsichtlich Persönlichkeit und Intelligenz bzw. Schulbesuch erschienen als mögliche Auswirkungen unterschiedlicher Sozialisation der Be-

troffenen. Die angesprochenen sozialisationsrelevanten Umweltbedingungen, die eine solche Beziehung zu den Merkmalen der Kinder bzw. Schüler aufwiesen, sind selbst aber Operationalisierungen für Ausschnitte der Lebensbedingungen der Eltern, nach denen sie sich sozialen Gruppen der Gesellschaft zuordnen lassen. Wenn Unterschiede der unter 2.6. betrachteten psychologischen Variablen aber in einem beachtenswerten Zusammenhang zu sozialen Herkunftsmerkmalen und damit zu unterschiedlichen Sozialisationsmöglichkeiten stehen, die in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Eltern zu zwei oder mehr sozialen Gruppen unserer gesellschaftlichen Realität zu sehen sind, diese psychologischen Variablen aber - mindestens zum Teil - selbst wieder zu Zuweisungskriterien für die spätere berufliche und damit generelle soziale Lebenslage dieser Kinder werden, dann geht es bei den unterschiedlichen Fähigkeits- und Eigenschaftsausprägungen zugleich um unterschiedliche Privilegierungsgrade dieser Kinder und ihre sozialen Möglichkeiten. Dann ist die ungleiche Verteilung der Qualifikation (hier: Intelligenz, Emotionale Stabilität, "adjustment", Schulerfolg) der Schüler für ihre späteren sozialen Lebenschancen nicht unumgängliche Differenz ihrer natürlichen Mitgift bzw. deren Entfaltung, sondern selbst Ergebnis gerade der gesellschaftlichen Lage der Familie, womit die Legitimation sozialer Ungleichheit des Lebensfeldes mittels der im ersten Anschein neutral wirkenden sozialen Qualifikationskriterien brüchig wird. Das was als Qualifikation für soziale Positionszuweisung so neutral erscheint und ungleiche "gesellschaftliche Stellung" legitimiert, nämlich (u. a. geistige) Leistungsfähigkeit, stellt sich damit selbst als abhängig davon heraus, was es gerade legitimieren soll, nämlich unterschiedliche soziale Privilegierungsgrade. Veranschaulicht ist das der Abbildung 2a und 2b zu entnehmen. In anderer Weise veranschaulicht WILLIAMS (1971, S. 2, zit. nach Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 4, 1972, S. 62) diesen Zirkel:

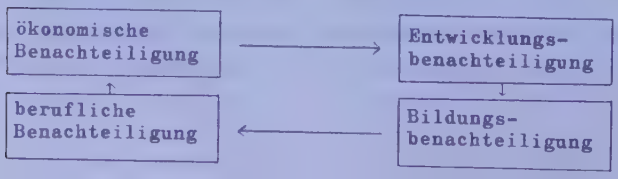


Abbildung 2 a

Allgemeines Prinzip der
sozialen Positionszuweisung nach Leistungskriterien

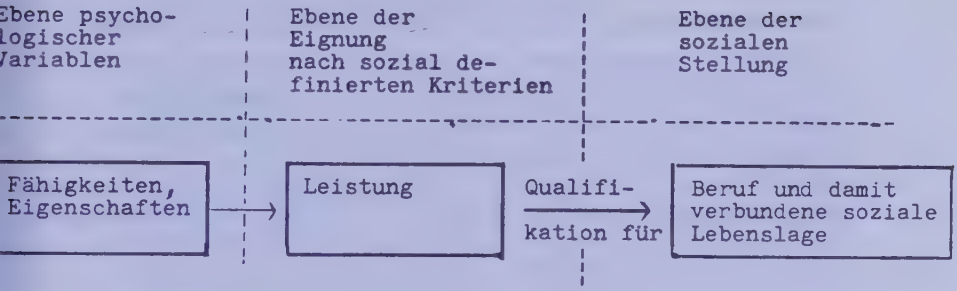
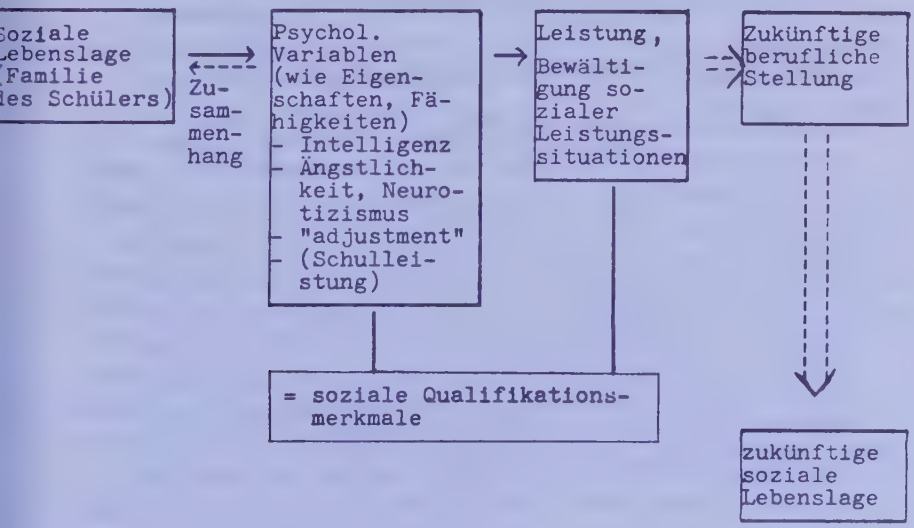


Abbildung 2 b

Zirkel in der Legitimation des Zugangs zur
sozialen Lebenslage durch Leistungskriterien



Unterschiedliche Privilegierungsgrade dieser Art können aber als Hinweise für Herrschafts- und Abhängigkeitsbeziehungen angesehen werden, die nach GEULEN (1972, S. 107) auf das Bestehen gesellschaftlicher Herrschaft hinweisen. Die Diskussion um Auswahl, Zusammenfassung und theoretische Begründung von sozialen Merkmalen, die von Bedeutung für die angesprochenen psychologischen Variablen der unter ihrem Einfluß aufgewachsenen Kinder sind, kann demnach nicht die Auseinandersetzung mit diesen, in diesem Merkmalsfeld sich äußernden gesellschaftlichen Herrschaftsbeziehungen umgehen. Sie bedarf eines sinnvollen Modells zum Verständnis von gesellschaftlicher Ungleichheit. Die Beliebigkeit der Auswahl solcher untersuchten Sozialindikatoren sollte einer reflektierten Ableitung sozial relevanter Merkmale mit einem solchen theoretischen Bezug weichen, der von einem theoretischen Modell abgeleitet werden kann, das an das soziologische Konzept von sozialer Schicht und sozialer Klasse anknüpft.

7.1. Konzept der sozialen Schicht, ihrer abgeleiteten Operationalisierungen und das Konzept der sozialen Klasse

7.1.1. Diskussion des Schichtbegriffs und der Schichtindizes

Nach den zitierten Untersuchungsergebnissen erwies es sich, daß ein Hauptmerkmal des sozialen Familienhintergrundes fast immer die sozial abhängigen Unterschiede in den betrachteten Merkmalen der Kinder identifizieren konnte: nämlich die Berufszugehörigkeit des Vaters, die ihn einer gesellschaftlichen Gruppe zuordnen ließ. Oft reichte die Abgrenzung der Unterschicht-Herkunft nach der Berufstätigkeit des Vaters gegenüber der Mittelschicht-Zugehörigkeit aus, um diese Schüler auch in den dort betrachteten Merkmalen als Angehörige der "sozial schwächeren Bevölkerungsgruppe" (KLAFKI 1968, S. 547) erscheinen zu lassen. Die grobe Zuweisung zur Unterschicht oder Mittelschicht nach dem Beruf des Vaters scheint damit schon ein unterschiedliches Lebens- und

Sozialisationsfeld anzeigen zu können. Von solchen immer wieder gefundenen Ergebnissen ausgehend ist von vielen Autoren die Berufszugehörigkeit als phänomenologisches Kriterium für die soziale Schichtzuordnung benutzt worden.

Wie das Problem der Zuordnung des Berufes, der im Grunde ja nichts weiter als die Zugehörigkeit des Betreffenden zu eben dieser Berufsgruppe anzeigt, zu einer bestimmten sozialen Stellung der betreffenden Familie gelöst wird, bleibt allerdings offen, wenn nicht das Kriterium definiert wird, für das eben die Berufszugehörigkeit als Indikator gilt. Und um eben diese Bestimmung des Kriteriums geht es. (An dieser Stelle übergangen werden Indikatoren, die sich allein mit der subjektiven Selbstzuweisung der Personen oder der subjektiven Fremdzuweisung durch beurteilende Personen zufriedengeben, der Indikator also zugleich das Indizierte ist. Zu deren Verhältnis zu einander s. BOLTE 1961). Untersucher, die Schichtindizes entwickelt haben, helfen sich zum Teil so, daß das Kriterium "soziale Schicht" das Sozialprestige des betreffenden Berufes in den Köpfen, d. h. in dem Bewußtsein der beurteilenden Personengruppe ist, die zur Validierung solcher Indizes herangezogen werden (z. B. BOLTE 1959; trotz seines mehrdimensionalen Statusmaßes auch SCHEUCH 1961 für den Sozialprestige-Index mit ca. einem Drittel Gewichtung; ebenso die Validierung bei KLEINING und MOORE 1968; ROEDER 1973 für SPR 1).

Die Skalierung einer Stichprobe von Berufen nach der Hierarchie ihres Prestiges im Bewußtsein der Beurteiler, deren Urteil als bewußtseinsgemäße Wiederspiegelung der sozialen Realität von gesellschaftlicher Ungleichheit zum Kriterium genommen wird, lädt aber die Kritik auf sich, möglicherweise objektive gesellschaftliche Merkmale sozialer Schichtung nach der - vielleicht - verfälschten Erlebniseinschätzung von Beurteilern bestimmen zu wollen. Selbst wenn dem Argument dadurch begegnet wird, daß es

soziale Schichtunterschiede eben hauptsächlich im Bewußtsein der Leute gebe bzw. nur die erlebnismäßige Repräsentanz einer vertikalen Gliederung der gesellschaftlichen Umwelt überhaupt relevant ist - SCHEUCH (1961) hält Sozialprestige bzw. reale Schichtungsunterschiede für keine unterscheidenswerten Alternativen -, dann bleibt die Vorentscheidung von großer Tragweite bestehen, statt objektive eben subjektive Kriterien für das Validitätskriterium "soziale Schicht" bestimmt zu haben, das durch den Indikator "Berufsgruppenzugehörigkeit" angezeigt wird. (Das Validitätskriterium ist auch dann subjektiv, selbst wenn der Indikator ein objektives Kriterium sein sollte, z. B. Beruf). Soziale Schicht erschöpft sich dabei in einem deskriptiven Ordnungsbegriff für die nach dem Bewußtsein der Personen bestimmte - hier eindimensionale - Kategorie des Sozialprestiges, das durch die Berufsgruppe erfaßt wird.

Ein kritischer Punkt, auf den ROEDER (1973) bezüglich des Verfahrens von KLEINING und MOORE (1968) hingewiesen hat, bleibt auch die Bestimmung der (Punktwert-) Grenzen, die die Zäsuren in der sozialen Hierarchie festlegen. Ob es dem Urteil des Autors oder einer Gruppe von Beurteilern überlassen ist, die Schichtgrenzen zu markieren, eine gewisse Beliebigkeit bzw. ein Vertrauen in das adäquate Abbild der sozialen Stufenleiter im Bewußtsein der Befragten bleibt. Und es erscheint nur konsequent, wenn ROEDER (1973, S. 288 f.) vorschlägt, die soziale Schicht als Kontinuum ohne qualitative Einschnitte zu betrachten, da sich die Frage nach der Anzahl der Schichten als Problem der Ungenauigkeit des Instruments herausstellt. Wenn trotzdem die Tatsache bleibt, daß eine Zuweisung von Personen nach ihrem Beruf gemäß dem Prestige dieser Berufsgruppe zur Unterschicht oder Mittelschicht (bzw. zu differenzierteren und vielfältigeren Gruppen) trotz der unterschiedlichen Indizes und besonders trotz des problembeladenen Validitätskriteriums relativ übereinstimmend gelingt (s. dazu den zusammenfassenden Vergleich bei PROBST 1973 a, S. 10 ff.), mag das auf die durchschlagende und gemeinsame Erfahrung der

sozialen Realität dieser Gruppierungen im Bewußtsein der Beurteiler zurückgehen, selbst wenn sie derart eindimensional als Prestige und mit soviel Einschränkungen behaftet erfaßt wird.

Es bleibt zu prüfen, inwieweit das Problem gelöst werden kann, wenn mehrere Indikatoren außer dem Beruf in die Erfassung der sozialen Schicht eingehen und die Untersuchten nach einem breiteren Merkmalsspektrum, das dem multidimensionalen Charakter der modernen Industriegesellschaft gerecht werden will, stratifiziert werden. (Allerdings begegnet man dabei der Schwierigkeit, "Schicht" und eine Schichteinteilung als Konstrukt begründet aufrechtzuerhalten, weil die benutzten Merkmale im Mittel nur mit r = .5 korrelieren; s. Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 4, 1972.) HOLLINGSHEAD und REDLICH (1958) entwickelten nach dem WARNER-Index, der Beruf, Einkommen, Haustyp und auch die für die USA-Städte so wichtige Wohngegend erfaßt, einen Index of Social Position für die USA, in den Beruf, Wohngegend und das Ausbildungsniveau eingehen. Im deutschen Sprachraum hat das Verfahren von SCHEUCH (1961) breite Anwendung gefunden, das außer dem hoch gewichteten Sozialprestige von Berufskreisen auch sozio-ökonomischen Faktoren wie Wohnraum, Einkommen, Besitz, wie auch sozio-kulturellen Indikatoren wie Schulbildung, Leseniveau und Theaterbesuch einen bedeutsamen Stellenwert einräumt. DAVIS, GARDNER und GARDNER (1965) begnügen sich in ihrer Untersuchung mit einer Einstufung nach Interview- und Beobachtungsdaten, ohne methoden-kritische Fragen überhaupt in Rechnung zu ziehen (s. dazu ROEDER 1973, S. 290), so daß hier von einer Methode zur sozialen Statuserfassung kaum gesprochen werden kann. Im Gegensatz zu dem in psychologischen Studien oft angewandten Skalenwert der sozialen Selbsteinstufung (SSE) von KLEINING und MOORE, der sieben soziale Schichten durch die Selbsteinschätzung der beruflichen Zugehörigkeit zu Berufsgruppen - die nach dem Sozialprestige in einem Rating-Verfahren als Schichten klassifiziert wurden - markiert und sich auf große Untersuchten-Populationen beziehen kann, hat ROEDER sein ökonomisches und meßgenaues Verfahren der Abbildung des Berufes auf einer kontinuierlichen Skala des Sozialprestige-Ratings von Berufen (SPR 1)

um 8 Indikatoren erweitert, aus denen sich der Sozialprestige-Wert für die außerberuflichen Merkmale errechnet.

Diese 8 Items mit Mehrfachwahl-Antworten betreffen die eigene Schulbildung, Schulbildung des Vaters, Berufsausbildung des Vaters, Schulbildung der Mutter, Berufsausbildung der Mutter, eigene Berufsgruppe (arbeitslos, Lehrling bis Fachschüler und Student), Nettoeinkommen des Vaters und Besitz an Wohlstandsgütern. Der Wert für eine Person, d. h. der mittlere Skalenwert als Index für das Sozialprestige, errechnet sich aus den Werten des Sozialprestige-Ratings der Item-Alternativen (SPR 2) für die von der VP angekreuzten Item-Antwortwahlen. Die Korrelation von $r_{SPR\ 1,\ SPR\ 2} = .60$ zeigt, daß die Erweiterung der Sozialprestige-Einstufung nach den skalierten Berufen um die skalierten 8 Merkmalsbereiche, die oben genannt wurden, eine wesentlich breitere Erfassung des Sozialprestiges und des sozialen Status von Familien erlaubt, wie sie sich als Dimension im Bewußtsein der Beurteiler - übrigens mit außerordentlich hoher Übereinstimmung - darstellt.

Aufgrund einer recht kontinuierlichen Verteilung der Sozialprestigewerte der untersuchten Vpn einmal nach dem Beruf, aber auch nach den 8 Items verzichtete ROEDER auf die Bestimmung von Schichtgrenzen und auf Schichteinteilung überhaupt und schloß daraus, daß die Sozialprestige-Dimension gemäß diesen Ergebnissen keinen Anlaß gibt, sie von einer kontinuierlichen Verteilung auf eine diskrete Verteilung mit sieben oder weniger (Schichten-) Klassen zu reduzieren. Die Anzahl der Schichten, die von den jeweiligen Autoren vorgeschlagen werden, wie z. B. sieben Schichten bei SCHEUCH (1961) und auch bei KLEINING und MOORE (1968), wenn auch anders zugeordnet, wird damit beliebig; und wird von den Autoren als Stufungen "gesetzt", aber nicht aus den empirischen Verteilungen begründbar !

Die Klärung des Kriteriums soziale Schicht, das mit solchen erweiterten Verfahren bestimmt werden soll, ist damit aber

keineswegs gelöst. Die Gewichtung der Indikatoren erfolgt ja an der Bezugsdimension Sozialprestige, über die zwar nach den Ergebnissen bei den Beurteilern sehr hohe Übereinstimmung besteht und über die die Rater ohne ausführliche Instruktionsbeschreibung eine recht klare Vorstellung haben (s. Ergebnisse von ROEDER 1973), aber dieses Konstrukt Sozialprestige bleibt eine subjektive psychologische Dimension. Sie hat zwar ihre Korrelate in den dinglichen (z. B. Besitz von Wohlstandsgütern) und existenziellen (Ausbildung, Beruf) Bedingungen, die sie als Indikatoren vorhersagen; aber die Umkehrung wird nicht versucht, nämlich das Sozialprestige als Indikator anzusehen und die sozialen Existenzbedingungen als Kriterium !

Darüber kann auch nicht hinweghelfen, wenn KLEINING und MOORE (1968) außer nach dieser subjektiven Dimension Sozialprestige auch noch eine Unterteilung nach dem Kriterium industrielle bzw. nicht-industrielle Berufe vornehmen, wenn das auch eine Kategorie ist, die sicher einen anderen Variablenstatus als Sozialprestige hat, weil sie aus einem ökonomischen bzw. gesellschaftlichen Bezugsrahmen entnommen ist.

Die Gliederung der Gesellschaft, d. h. ihr Abbild, bleibt immer ein Produkt der subjektiven Vorentscheidung, was für ein Kriterium zugrundegelegt wird. Es kann einmal als Ergebnis einer Befragung von Untersuchungspersonen definiert sein, die angeben müssen, in welche Schichten und nach welchen Kriterien sie soziale Gruppen ordnen. Wie ROEDER (1973, S. 291) andeutet, wirft dieses Verfahren das Problem der verbalen und begrifflichen Ausdrucksfähigkeit der Befragten auf. Außerdem werden Aussagen, die soziale Schichtungen verneinen, als nicht auswertbar ausgeschlossen. Ein weiteres Vorgehen wäre, daß eine Stichprobe von Mitgliedern der untersuchten Population die Rangabstufung selbst vornimmt, so daß bei mehreren Indikatoren ihre Gewichtung für eine optimale Vorhersage

errechnet werden kann. Das scheint die gängige empirische Validierung zu sein. Zum dritten kann der Forscher selbst das Kriterium bzw. mehrere Kriteriumsdimensionen bestimmen. Meßtechnisch gesehen wäre dabei eine kontinuierliche Skala des Kriteriums wohl sinnvoll (s. auch JAIDE 1966), weil Klassifizierungen nach diskreten Schichten meist "bewußt 'erreicht'" werden (ROEDER 1973, S. 291,zum Verfahren von KLEINING und MOORE 1968).

Nach einer solchen Betrachtungsweise, wenn sie konsequent durchgehalten wird, kann man nur den Schluß ziehen, daß Zuteilungskriterien für die soziale Schicht immer subjektiv sind und im Sinne der Objektivität der Messung am besten durch die Mitglieder der sozialen Gruppe selbst beurteilt werden, denn der Grad der Übereinstimmung ist dann meßbar. ROEDER (1973, S. 292) betont in dieser Hinsicht: "Der Sozialstatus einer Person wird erst nach Kenntnis bestimmter Kriterien b e u r t e i l t " ..... "Die Exaktheit dieses Prozesses der Statuszuordnung hängt" .... eben auch ab "von den Ansichten und Meinungen dessen, der darüber urteilt, welche Kriterien für die Statuszuordnung wichtig sind (welche Gewichtung ihnen dabei zukommt)" (ROEDER 1973, S. 292 f.). Das - theoretisch resignierende? - Fazit ist dann: "Sozialstatus ist Ansichtssache" (S. 293); aber gerade die Tatsache, daß die Ansichten über soziale Schichtzugehörigkeit "auffallend gleichförmig verteilt sind, so daß die Rangskala des sozialen Status intersubjektiv stabil ist und sie somit sozialwissenschaftlich 'objektiviert' werden kann", was ROEDER (1973, S. 273) konzidiert und auch in der hohen Übereinstimmung von Ratern (zwischen Studenten, Bekannten und Experten oder zwei zufallsmäßig gebildeten Splittinggruppen: r = .90 bis .94) über das relative Prestige der 117 Berufe und für die feststehenden Itemvorgaben (an zwei Splittinggruppen: r = .97) fand, gerade diese Tatsache könnte ermutigen, außer dem sub-

jektiven Bewußtsein dieser sozialen Wirklichkeit anzunehmen, daß es dingliche Unterpfande für die gesellschaftlichen Unterschiede der sozialen Gruppen gibt, die sich so stabil im Bewußtsein der Befragten niederschlagen. (Solche gesellschaftlichen Bewertungen sind ja nicht nur ins Bewußtsein durch Lernprozesse und "Internalisierung" übernommen, sondern sind selbst historische Produkte des Menschen.) Dingliches Unterpfand aber für was ? Doch für das, was sich als Bewußtsein von sozialen Chancenungleichheiten niederschlägt, eben für gesellschaftliche Unterschiede und damit Abhängigkeitsverhältnisse. Allerdings geht es dann tatsächlich um ein zu explizierendes theoretisches Modell, das ein - gesellschaftliches - Wertsystem des Untersuchers wiederspiegeln mag, das aber einen theoretischen Bezugsrahmen zur Interpretation der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Daten abgeben kann und an ihnen sich bewähren muß. (Ohnehin interpretieren sich Daten nie aus sich selbst, noch sind sie ohne Vorauswahl und Bestimmung der Kriterien für das, was sie zu bedeuten haben, zu gewinnen !) So ist auch wirksam einem möglichen Vorwurf zu begegnen, der in der diskutierten Form der Statusgewinnung einen soziale Unterschiede nivellierenden Effekt vermutet, der die These von der nivellierten Wohl- oder Mittelstandsgesellschaft stützen soll, statt auf die konkreten, fühlbaren, schmeckbaren und sichtbaren Existenzbedingungen einzugehen, die nach den zuvor diskutierten Untersuchungen nicht nur im Zusammenhang zu den Merkmalen der geistigen Leistungsfähigkeit und zu Persönlichkeitsvariablen stehen, sondern damit selbst zu Qualifikationskriterien werden, die die spätere soziale Existenzlage der Heranwachsenden bestimmen.

.7.1.2. Begriff der sozialen Klasse

Der Zugang zum Problem der sozialen Schicht und der empirischen Bestimmung solcher Gruppierungen bzw. einer kontinuierlichen Dimension als Grundlage für eine solche Gliederung, der oben diskutiert wurde, scheint an seine Grenzen zu stoßen, wenn sich die

Analyse gesellschaftlicher Ordnungskategorien nicht in subjektiven Beurteilungskriterien wie sozialer Rang und Sozialprestige erschöpfen will. THOMAE (1972, S. 750) vermutet in der begrifflichen Terminologie und in der Wahl von Methoden zur Bestimmung des "Ranges" eine mögliche Entpolitisierung des Sachverhaltes, für den aber gilt: Es "bleibt aber auch in der Gegenwart im Hintergrund aller Erörterungen und Untersuchungen, die auf diese Begriffe bezogen sind, der Hinweis auf den Tatbestand einer Ungleichheit der Menschen, der letztlich auf ein spezifisches System von institutionalisierten Privilegien und Unterscheidungen zurückzuführen ist. Darüber hinaus steht hinter allen Erörterungen der Begriffe "Klasse" und "soziale Schicht" die Erfahrung bzw. die Annahme, daß die Mitgliedschaft eines Individuums in einem derartigen sozialen Gebilde ein relativer Dauerzustand darstelle" (THOMAE 1972, S. 750). Das mag programmatisch klingen, doch der Tatbestand einer gesellschaftlichen, institutionell wohlabgesicherten Ungleichheit, auch der Chancen, sie zu ändern, läßt sich aus den empirischen Untersuchungen schon erschließen. Diesem Sachverhalt muß eine Behandlung des Themas durch einen erweiterten Bezugsrahmen gerecht werden.

Das ist auch aus folgenden Überlegungen zu illustrieren: In psychologischen Untersuchungen haben Variablen der Lebensumwelt bzw. modifizierte Merkmalsgruppen wie der Deprivationsindex (WHITEMAN und DEUTSCH 1968) und Prozeßvariablen (WOLF 1971) bedeutsame Beziehungen zur Persönlichkeit und zum Intelligenz- und Leistungsbereich erbracht. Derartige Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsdimensionen gelten aber zugleich als Selektionskriterien für die soziale Stellung in der gesellschaftlichen Hierarchie, die erreicht werden kann. Deshalb sind sie für uns von so großer Wichtigkeit. Die Variablen der Lebensumwelt, die in so deutlichem Bezug zu ihnen stehen, können nun global durch den Beruf und durch ergänzende Indikatoren angezeigt werden. Beruf und zusätzliche Merkmale bedürfen dann wiederum einer überindividuellen Klassifizierung, um die untersuchten Personen an einer Stelle der Sozialprestige-Hierarchie einzuordnen. Das wird bei den oben disku-

jektiven Bewußtsein dieser sozialen Wirklichkeit anzunehmen, daß es dingliche Unterpfande für die gesellschaftlichen Unterschiede der sozialen Gruppen gibt, die sich so stabil im Bewußtsein der Befragten niederschlagen. (Solche gesellschaftlichen Bewertungen sind ja nicht nur ins Bewußtsein durch Lernprozesse und "Internalisierung" übernommen, sondern sind selbst historische Produkte des Menschen.) Dingliches Unterpfand aber für was ? Doch für das, was sich als Bewußtsein von sozialen Chancenungleichheiten niederschlägt, eben für gesellschaftliche Unterschiede und damit Abhängigkeitsverhältnisse. Allerdings geht es dann tatsächlich um ein zu explizierendes theoretisches Modell, das ein - gesellschaftliches - Wertsystem des Untersuchers wiederspiegeln mag, das aber einen theoretischen Bezugsrahmen zur Interpretation der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Daten abgeben kann und an ihnen sich bewähren muß. (Ohnehin interpretieren sich Daten nie aus sich selbst, noch sind sie ohne Vorauswahl und Bestimmung der Kriterien für das, was sie zu bedeuten haben, zu gewinnen !) So ist auch wirksam einem möglichen Vorwurf zu begegnen, der in der diskutierten Form der Statusgewinnung einen soziale Unterschiede nivellierenden Effekt vermutet, der die These von der nivellierten Wohl- oder Mittelstandsgesellschaft stützen soll, statt auf die konkreten, fühlbaren, schmeckbaren und sichtbaren Existenzbedingungen einzugehen, die nach den zuvor diskutierten Untersuchungen nicht nur im Zusammenhang zu den Merkmalen der geistigen Leistungsfähigkeit und zu Persönlichkeitsvariablen stehen, sondern damit selbst zu Qualifikationskriterien werden, die die spätere soziale Existenzlage der Heranwachsenden bestimmen.

.7.1.2. Begriff der sozialen Klasse

Der Zugang zum Problem der sozialen Schicht und der empirischen Bestimmung solcher Gruppierungen bzw. einer kontinuierlichen Dimension als Grundlage für eine solche Gliederung, der oben diskutiert wurde, scheint an seine Grenzen zu stoßen, wenn sich die

Analyse gesellschaftlicher Ordnungskategorien nicht in subjektiven Beurteilungskriterien wie sozialer Rang und Sozialprestige erschöpfen will. THOMAE (1972, S. 750) vermutet in der begrifflichen Terminologie und in der Wahl von Methoden zur Bestimmung des "Ranges" eine mögliche Entpolitisierung des Sachverhaltes, für den aber gilt: Es "bleibt aber auch in der Gegenwart im Hintergrund aller Erörterungen und Untersuchungen, die auf diese Begriffe bezogen sind, der Hinweis auf den Tatbestand einer Ungleichheit der Menschen, der letztlich auf ein spezifisches System von institutionalisierten Privilegien und Unterscheidungen zurückzuführen ist. Darüber hinaus steht hinter allen Erörterungen der Begriffe "Klasse" und "soziale Schicht" die Erfahrung bzw. die Annahme, daß die Mitgliedschaft eines Individuums in einem derartigen sozialen Gebilde ein relativer Dauerzustand darstelle" (THOMAE 1972, S. 750). Das mag programmatisch klingen, doch der Tatbestand einer gesellschaftlichen, institutionell wohlabgesicherten Ungleichheit, auch der Chancen, sie zu ändern, läßt sich aus den empirischen Untersuchungen schon erschließen. Diesem Sachverhalt muß eine Behandlung des Themas durch einen erweiterten Bezugsrahmen gerecht werden.

Das ist auch aus folgenden Überlegungen zu illustrieren: In psychologischen Untersuchungen haben Variablen der Lebensumwelt bzw. modifizierte Merkmalsgruppen wie der Deprivationsindex (WHITEMAN und DEUTSCH 1968) und Prozeßvariablen (WOLF 1971) bedeutsame Beziehungen zur Persönlichkeit und zum Intelligenz- und Leistungsbereich erbracht. Derartige Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsdimensionen gelten aber zugleich als Selektionskriterien für die soziale Stellung in der gesellschaftlichen Hierarchie, die erreicht werden kann. Deshalb sind sie für uns von so großer Wichtigkeit. Die Variablen der Lebensumwelt, die in so deutlichem Bezug zu ihnen stehen, können nun global durch den Beruf und durch ergänzende Indikatoren angezeigt werden. Beruf und zusätzliche Merkmale bedürfen dann wiederum einer überindividuellen Klassifizierung, um die untersuchten Personen an einer Stelle der Sozialprestige-Hierarchie einzuordnen. Das wird bei den oben disku-

tierten Verfahren erreicht, indem eine Vielzahl von Berufen und die benutzten Indikatoren in einer Population gemäß einer vorgegebenen, verbal bestimmten Dimension wie Sozialprestige skaliert werden, um eine soziale, hierarchisch aufzufassende Bezugsdimension zu erhalten, in der jede Person abbildbar ist. Diese Klassifizierung durch Beurteilungen erfolgt aber nach einer - scheinbar sehr hoch übereinstimmenden - Vorstellung des Stellenwerts solcher Berufe und der sonstigen Indikatoren im gesellschaftlichen Zusammenhang.

Wenn man nicht stehen bleiben will bei der sozialen Definition von Berufen (für die zu untersuchende Person oder Familie) über die Klassifizierung von Berufen (durch eine Population von Beurteilern), dann muß eingeräumt werden: Auch die Klassifizierung der Berufe ist orientiert an und definiert durch den Stellenwert der einzelnen Berufe innerhalb des gesellschaftlichen Systems, in dem die Berufe ausgeübt werden und ihre Funktion haben: auch ihre Funktion innerhalb der Produktion und Reproduktion des wirtschaftlichen und damit auch des gesamten gesellschaftlichen Systems.

Es bedarf also eines Bezugssystems, in dem die Funktion von Berufen und von den benutzten anderen Indikatoren für dieses System festgemacht werden können. Damit wird aber der deskriptive soziale Ordnungsbegriff durch die Validitätsfrage des Kriteriums "Sozialprestige" bzw. "Schicht" zu eng; er wäre zu erweitern hin zu einem analytischen sozialen Ordnungsmodell, das nach Funktionen fragt, die die institutionalisierte Ungleichheit von Berufen und von zusätzlichen Indikatoren - wahrscheinlich führt gerade die Institutionalisierung dieser Ungleichheit zu der gefundenen hohen Übereinstimmung zwischen allen Beurteilern - für die gesellschaftliche Gesamtordnung hat. Die Analyse der sozialen Unterschiede, die nach der Funktion der ungleichen und in dieser Ungleichheit sozial abgesicherten Berufe (bzw. der anderen Bedingungen) fragt, beschreibt nicht die Zugehörigkeit von Personen

zu sozialen Schichten nach deskriptiven Kriterien (d. h. nach dem deskriptiven Schichtbegriff), sondern analysiert die Stellung dieser Personen zu gesellschaftlichen Grundverhältnissen, also nach ihrer sozialen Funktion bezüglich dieser Grundverhältnisse (d. h. nach dem analytischen Klassenbegriff).

Dieses analytische Konzept von gesellschaftlichen Klassen geht auf die Beobachtung von sozialer, gesellschaftlich abgesicherter Ungleichheit der Menschen ein, eine Beobachtung, die sich ja auch in den Köpfen der Beurteiler widerspiegelt; es begreift die Ungleichheit als Ausdruck von unterschiedlicher sozialer Macht, die, da sie institutionell in unserem sozialen System abgesichert ist, als gesellschaftliche Herrschaft aufzufassen ist. Demnach sind als Klassen "gesellschaftliche Gruppen anzusehen, die durch das Merkmal von Herrschaft, das heißt durch das Verhältnis von Arbeit und Aneignung gegeneinander geschieden sind" (HOFMANN 1969, S. 34), wobei die Vorstellungen der Beteiligten über die sozialen Klassen sowenig wie ihre Selbsteinschätzung entscheidend sind. "Kriterium der Existenz und des Unterschiedes von Klassen ist vielmehr ein objektiver Sachverhalt", der sich der wissenschaftlichen Analyse von typischen Erwartungen erschließt, denen gesellschaftlich Menschen unterliegen. (HOFMANN 1969, S. 34). Dabei geht es um die Art und Weise, in der sich die Menschen die Mittel zur Sicherung und Erhaltung ihrer physichen und sozialen Existenz beschaffen, "wovon - oder: von wem - leben sie?" (HOFMANN 1969, S. 34). Soziale Klassen beziehen sich nicht allein auf den Sachverhalt der Ungleichheit und der Armut oder des Reichtums, sondern fragen nach den sozialen Mechanismen, mit deren Mitteln die unterschiedliche soziale Existenzweise erreicht und gesellschaftlich gesichert und stabilisiert wird. MARX hat ein theoretisch-praktisches Bezugssystem vorgelegt, in dem die Form der gesellschaftlichen Beschaffung von Mitteln, die zur Sicherung der physischen und sozialen Existenz notwendig sind, und die Herrschaftsverhältnisse, welche die sozialen Mechanismen dieser Beschaffung institutionalisieren und legitimieren, an dem einen Grundverhältnis analysiert werden: An dem Grundverhältnis von

Arbeit und Aneignung der Arbeitsprodukte. Soziale Ungleichheit ist einmal als soziale Herrschaft dinglich abgesichert durch das Eigentum an bzw. durch die Verfügung über Sachmittel zur Produktion; zum anderen als soziale Abhängigkeit durch den Zwang, durch Arbeit gegen Entlohnung die eigene physische und soziale Existenz unter Verzicht auf die Verfügung über das eigene erarbeitete Produkt und seinen Wert zu gewährleisten. Dieses Grundverhältnis: Besitz von bzw. Verfügungsgewalt über Produktionsmittel und Möglichkeit zur privaten Aneignung der im Arbeitsprozeß erfolgten Wertsteigerung (Mehrwert, gesellschaftlicher Reichtum) bzw. Ausschluß von dieser Verfügung und Aneignung und der Zwang zum Verkauf der Arbeitsfähigkeit gegen Entlohnung in einem Arbeitsverhältnis, dieses soziale Ungleichheit stiftende Verhältnis und seine Stellung zu ihm definiert nach dem Erklärungsmodell von MARX die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse. Zwar stehen subjektiv nicht nur die Angehörigen der Klasse, die ein Arbeitsverhältnis unter Verzicht auf die eigene Nutzung der Wertsteigerung durch ihre Arbeit einzugehen gezwungen sind, unter dem beherrschenden Druck dieser sozialen Situation, sondern auch die privaten und kollektiven Kapitaleigner, die der Struktur ihrer wirtschaftlichen, sozialen und z. T. auch privaten Positions- und Herrschaftssicherung selbst unterworfen sind: Aber aus der Sicht der gesellschaftlichen Mechanismen dieses Grundverhältnisses sind sie die Eigentümer oder Verfügenden der Produktionsmittel und können sich unter dem rechtlichen und politischen Schutz der verfaßten Gesellschaftsordnung das Produkt der unter ihnen Arbeitenden aneignen bzw. darüber verfügen.

Die Diskussion von Herrschaftsbeziehungen und ein analytisches Verständnis von Herrschaft und der daraus resultierenden sozialen Ungleichheit gibt also den theoretischen Rahmen für die Theorie der sozialen Klasse ab. Eine soziale Klasse bilden alle, die in einer gleichen Beziehung zu dem gesellschaftlichen Grundverhältnis, also zu den Produktionsmitteln und der Arbeit, und damit in vergleichbarer Position sozialer Herrschaft stehen (s. GEULEN 1972, S. 110). Aus der Sicht von MARX lassen sich demnach zwei gesellschaftliche Klassen (bzw. drei in der Feudalgesellschaft: Eigner von Grund und Boden) unterscheiden, nämlich Kapitaleigner

- bzw. die, die über Produktionsmittel verfügen bzw. die Möglichkeit zur Aneignung der Wertschöpfung haben - und Arbeitende im Lohnverhältnis.

Da die aus der Analyse des gesellschaftlichen Grundverhältnisses gewonnene Einteilung in zwei soziale Klassen in hochindustrialisierten Gesellschaften nicht problemlos auf die empirisch-deskriptive Ebene transponierbar ist und sie nicht notwendig bestimmte empirische Kriterien für eine differenziertere Gliederung gesellschaftlicher Gruppen konstituiert - das ist schon aufgrund der historischen Sichtweise kaum denkbar -, können auch deskriptive Indikatoren wie Einkommen, Wohn- und Lebensweise, Bewußtwein und soziale Selbsteinschätzung kaum gültige Hinweise für die so ermittelte Klassenzugehörigkeit sein - auch wenn sich die Klassenzugehörigkeit in der realen Existenzweise abbilden mag. Es bleibt dann die Frage, wie der analytische, weil auf Gesellschaftstheorie bezogene Klassenbegriff in eine empirische Klassenbestimmung umgesetzt werden kann bzw.: wo solche Gruppie - rungen einzuordnen sind, die vorläufig so unreflektiert als "Unterschicht", "Mittelschicht", "Oberschicht" u. a. oder nach dem Sozialstatus ihrer Mitglieder benannt wurden und die immerhin soziale Gruppen mit unterschiedlicher Sozialisationswirkung auf ihre Kinder darstellen. Auch wenn in der spätbürgerlichen Gesellschaft für die leitenden Angestellten im höheren Management über das Kriterium der Leitung des und der Verfügung über den Kapitalverwertungsprozeß im Sinne der Profitmaximierung eine Zuordnung zur herrschenden Klasse getroffen werden kann, bleibt das Problem zu lösen, welcher Klasse die Angestellten und die ökonomischen Zwischenschichten zuzuschlagen sind. Der überaus größere Teil entspricht ja der "Mittelschicht" im deskriptiven Ordnungsmodell sozialer Schichten und gilt bezüglich seiner Ausbildungschancen als privilegierter als die "Unterschicht". Es ist hier kaum der Platz, auf diese soziologischen Fragestellungen näher einzugehen (zum Problem der Entwicklungen des alten und des neuen Mittelstandes s. BOLTE und KAPPE 1974; u. a. zur Soziologie

der Angestellten: NEUNDÖRFER 1961; CRONER 1962), aber in der Stellung zu dem aufgezeigten Grundverhältnis sind z. B. nach JUNG (1970, S. 676) die Angestellten und z. T. die Beamten der Gruppe der Unselbständigen und den Arbeitern zuzurechnen, auch wenn hinsichtlich der Direktheit oder Vermitteltheit des Aneignungs- und Ausbeutungsverhältnisses Unterschiede bestehen. Sowohl das Kriterium der Einkünfte aus Lohn und Gehalt für ihre zur Verfügung gestellte Arbeitskraft trifft zu, wie auch daß der über ihre Entlohnung hinausgehende und erwirtschaftete Mehrwert als Gewinn durch individuelle und kollektive Kapitaleigner und den Staat angeeignet wird bzw. daß sie als unselbständig Arbeitende indirekt Quelle des Gewinns jener sind oder an der privaten oder öffentlichen Umverteilung dieses Gewinns partizipieren (Dienstleistungssektor u. a.); weiterhin ist ihre soziale Mobilität begrenzt und ein Aufstieg in die herrschende Klasse in einem gesellschaftlich relevanten Maße nicht möglich (s. a. dazu als empirischen Beleg für die sehr begrenzte Mobilität: KLEINING 1971 a, 1971 b; spätere Überprüfung mit etwas veränderten Ergebnissen: KLEINING 1975).

Auch wenn die abhängig arbeitenden Angestellten und vergleichbare Berufsgruppen sich demnach von Arbeitern im Verhältnis zur Verfügung über und zum Besitz an Produktionsmitteln nicht unterscheiden, ist ihre Abgrenzung sinnvoll, weil sie einerseits in einem anderen Verhältnis zum Produktionsprozeß stehen:"Danach sind Arbeiter unmittelbar mit der Bearbeitung und Formveränderung des Arbeitsgegenstandes, also in der unmittelbaren Fertigung beschäftigt, während die Angestellten vor, neben und hinter dem unmittelbaren Fertigungsprozeß auf betrieblicher als auch entsprechend vor, neben und hinter dem Produktionsprozeß im Rahmen des gesamten Reproduktionsprozesses auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wirksam werden ..... Demnach sind Angestelltentätigkeiten den betrieblichen Fertigungs- und gesamtgesellschaftlichen Produktionsprozeß vermittelnde Tätigkeiten." (STEINER 1967, S. 160). Andererseits sind die Angestellten auch durch ihren historischen Ursprung, ihre Entwicklung und besonders durch ihre soziale Orientierung und das Gesellschaftsbild - z. T. entgegen ihrer ökonomischen Stellung -

von den Arbeitern zu scheiden, zumal auch aus deren Sicht jene den Macht-Ausübenden, sie aber den Ohnmächtigen zuzurechnen sind. (POPITZ, BAHRDT, JÜRES und KESTING 1957; DEPPE 1971).

Daraus folgt, daß die empirisch wirksame und in den angesprochenen Untersuchungen in ihrer Sozialisationswirkung belegte Unterscheidung nach Unterschicht und Mittelschicht sich zwar nicht aus dem analytischen Klassenbegriff ergibt - obwohl die Unterschiede beider Großgruppen nach ihrer konkreten Berufssituation, in ihrem Selbstverständnis und Bewußtsein und in den Verhaltensweisen und -möglichkeiten aus dem gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen abgeleitet werden können und darin ihre Funktion und Bedeutung erhalten; aber ihre Differenzierung legitimiert sich aus den unterschiedlichen Familienbedingungen, die ihren Kindern unterschiedliche soziale Startchancen gewähren (s. a. ROLFF und NYSSEN 1972). Man kann sich fragen, welchen Beitrag die Herrschaftssoziologie und die Diskussion der Theorie der sozialen Klassen für die vorliegende Problemstellung dann noch liefert, wenn die relevanten Einteilungskriterien sozialer Gruppen sich nicht zwingend aus ihnen ableiten lassen. (Diese Kritik, die sich meist auf das zu wenig differenzierte Zwei-Klassen-Schema oder auf die unklare Zuordnung von Angehörigen bestimmter Berufe bezieht, wird vielerorts von der empirischen Forschung an diesem theoretischen Bezugsrahmen geäußert (vergl. Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 4, 1972, S. 65 f.)): Der Aussagewert liegt wohl gerade in der Reichweite und dem Gegenstand eines solchen Bezugssystems, das historisch und analytisch verfährt; der Nachteil, keine definitiven deskriptiven Aussagen über soziale Klassen machen zu können, wird derart gerade zu seinem Vorteil, nämlich deren Funktionen und die sozialen Mechanismen der Sicherung solcher gesellschaftlichen Funktionen angeben zu können und damit diesen Sachverhalten theoretisch-wertend Bedeutung verleihen zu können.(Zum Werturteil in den Gesellschaftstheorien siehe HOFMANN 1961. Übrigens ist eine solche direkte oder indirekte Wertung sozialer Ungleichheit über deren deskriptiv-empirische Konstatierung hinaus bei den meisten Autoren zu finden, nur ohne daß der begrifflich-theoretische und praktische Bezugsrahmen angegeben wird, aus dem sich eine solche

Stellungnahme jeweils herleitet.)

Weiterhin ergeben sich aus diesem theoretisch-praktischen Bezugssystem für gesellschaftliche Sachverhalte andere Beziehungen zwischen der sozialen Stellung, deren Indikatoren und dem Kriterium Sozialprestige als die, die in 2.7.1.1. aufgezeigt wurden. War dort durch die Auffassung, daß das Sozialprestige und damit auch die gesellschaftliche Stellung den zu untersuchenden Personen durch ihre gesellschaftliche Umwelt zugeschrieben werden, die soziale Position und deren Konsequenzen im Grunde als auf dem Bewußtsein und dem Gesellschaftsbild der anderen basierend präjudiziert worden, so wird hier nach einem solchen theoretischen Verständnis die reale soziale Existenzlage grundlegend. Statt als Produkt des Sozialprestiges und des von anderen zugeschriebenen Kriteriums wird die gesellschaftliche Stellung zur realen Existenz- und Lebenslage, die außer im individuellen Bewußtsein der Leute selbst bzw. derer, die über sie urteilen und sie einschätzen, für sich besteht: als das Insgesamt der Existenzbedingungen, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt in unserer Gesellschaft mit einer Klassenlage einhergehen.

Das heißt, unter Berücksichtigung der evtl. empirisch zu ermittelnden Korrelate von wichtigen Kriterien der Klassenlage, die empirisch zur sozialen Existenzlage wird, sind Indikatoren zu suchen, die über die subjektive Selbst- oder Fremdeinstufung des globalen Sozialprestiges hinaus

1. als sozio-ökonomische Merkmale die materielle Existenz
2. als Daten des Ausbildungsniveaus und der Teilhabe an Kulturgütern die sozio-kulturelle Existenz
3. als Merkmale des Arbeitsplatzes die berufliche Existenz und evtl.
4. als Variablen der sozialen Stellung und der Bedingungen der Familie die soziale (in dem engen Sinn von gesellschaftlicher Geltung und Selbsteinstufung) und familiäre Existenz

erfassen können. Es ist zu vermuten, daß solche Faktoren multi-

faktoriell und in Wechselwirkung zu einander die Existenzmerkmale bestimmen, die wirksame Sozialisationsbedingungen darstellen. Das wäre ein anderes Denkmodell als das, was aus dem Schichtmodell abzuleiten wäre, mit der Vorstellung von einem anderen vermuteten Ursache-Wirkungs-Verhältnis.

2.7.2. Modell der multiplen Wirkung der mit der sozialen Klassenlage einhergehenden sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensumstände

Dieses angesprochene Modell einer sehr differenzierten Wirkung und Wechselwirkung von solchen Merkmalen, die Facetten der sozialen Lebensweise als empirisches Korrelat einer bestimmten, zum heutigen historischen Moment zutreffenden Klassenlage einfangen können, wird wohl auch eher den nuancierten Bedingungen der sozialen Existenz in unserer hochindustrialisierten Gesellschaft gerecht (die Autoren des Funkkollegs Pädagog. Psychologie, Studienbegleitbrief 4, 1972, machen darauf aufmerksam, daß viele Indizes diese Vielfalt nicht ausreichend erfassen können); eher vielleicht, als ein eindimensionales bzw. wenig-dimensionales Modell der sozialen Schichtzuweisung vermag, das zudem weniger die Lebenssituation als vielmehr soziale Bewertungen im Auge hat. Damit soll die Brauchbarkeit der Schichtindizes, besonders in der methodisch sauberen Form (s. trotz Einschränkungen KLEINING und MOORE 1969; ROEDER 1973), für die kontrollierte Erfassung des globalen Lebensrahmens von Personen als Moderatorvariable in Untersuchungen mit anderen Inhalten nicht geleugnet werden. Aber für eine Studie, die die sozialen Lebens- und Umweltmerkmale als wirkende Bedingungen für psychologische Variablen von Schülern im Auge hat, wäre das ein zu grobes Raster mit einem zu engen theoretischen Bezugsrahmen.

Statt globaler Indizes stehen dabei Syndrome der sozialen Lebenslage im Vordergrund, die sich aus einem gesellschaftstheoretischen Ansatz ableiten lassen. Überlegungen zu den einzelnen

Indikatoren von Syndromen lassen vermuten, daß diese nicht in linearer Form zusammenwirken und sie ihre Wirksamkeit nicht in linear-additiver Kombination entfalten. Sie stehen sicher in Wechselwirkung zueinander:

Als sozio-ökonomisches Merkmal, das die materiellen Existenzbedingungen entscheidend bestimmt und diese anzeigt, gilt das Einkommen. Wird wie üblich das Einkommen nur nach der Höhe betrachtet, nicht aber nach Art des Zustandekommens oder beide nur getrennt in einem Modell, das Wechselwirkungen nicht berücksichtigt, dann ergeben sich verzerrte Abbilder. Denn es ist zumindest hypothetisch anzunehmen, daß es einen Unterschied macht, ob das Einkommen als Rente, Pension, Gehalt oder Lohn u. a. empfangen wird; die verschiedenen Formen des Zustandekommens dieses Einkommens werden wiederum unterschiedliche Auswirkungen auf das Bewußtsein der betrachteten Einkommensempfänger haben und von Einfluß auf ihre soziale und kulturelle Existenz mit Bedeutung für die Förderung der Entwicklung der Kinder sein. Es wird auch das Problem nicht lösen, die Höhe und Anwendung des Einkommens in Form der Art und Anzahl von Konsum- oder anderen Gütern zu berücksichtigen. Es findet dann der Sachverhalt wiederum keine Beachtung, daß zum Beispiel in Familien der Unterschicht die Anschaffung von Konsum- und Prestigegütern nur auf Kosten der eigenen Weiterbildung, der Ausbildung der Kinder oder der Gesundheit der Ehefrau aufgrund ihrer Überlastung ermöglicht wird. Zudem ist mit der Art des Einkommens auch sein Entstehungsort und dessen Bedingungen, nämlich der Arbeitsplatz zu untersuchen, weil die Höhe des Einkommens und besonders seine Verwendung zum Kauf von Wohlstandsgütern in einem krassen Mißverhältnis zu den z. T. deklassierenden Bedingungen am Orte der Einkommenssicherung stehen können, so daß Konsumgüter zum notwendigen Surrogat für die Auswirkungen der Fremdbestimmtheit der Arbeit und der Machtlosigkeit am Arbeitsplatz werden. Solche Dimensionen als Indikatoren mit einzubeziehen, reicht nicht aus, wenn ihre Analyse solche Wechselwirkungen nicht in Betracht zieht.

Am Beispiel der Einkommenshöhe, der Art und des Ortes der Entstehung des Einkommens sowie seiner Verwendung ist demonstriert, was auf andere soziale Indikatoren übertragbar ist und dort ebenso Gültigkeit hat. Es wäre nur an den nivellierenden Effekt der Errechnung eines generellen Statusmaßes zu erinnern, wenn nicht der soziale Auf- und Abstieg der Familie im Vergleich zu deren Elternhaus und z. B. auch Dequalifizierungen der Arbeit als Folge von Mechanisierung und Automatisierung in Produktion (s. dazu POLLOCK 1964; WIEDEMANN 1964), in Büro und Verwaltung (z. B. JAEGGI und WIEDEMANN 1964) und die Teilhabe an fördernden Weiterbildungsmaßnahmen im Auge behalten werden; ganz zu schweigen von der Analyse der jeweiligen sozialen Stellung in ihrer Möglichkeit, Zugänge zu gesellschaftlicher und politischer Herrschaftsteilhabe zu eröffnen, was allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten wäre.

Diese Überlegungen mögen, gestützt auf den angerissenen gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen und anderorts untersuchte soziologische Tatbestände genügen, um dem weiteren Vorgehen dieser Arbeit ein vorläufiges (Wechsel-) Wirkungsmodell von Merkmalen, d. h. von operational bestimmbaren Indikatoren für die empirische soziale Existenz- und Lebenslage zugrundezulegen, die als Korrelat einer theoretisch bestimmten Stellung innerhalb unserer herrschaftsgeordneten Gesellschaft der Gegenwart gelten und vielleicht wirksam einen Teil der Sozialisationsbedingungen im Elternhaus von Schülern erfassen kann.

2.7.3. Gruppierung dieser die sozialen Lebensumstände anzeigenden Merkmale

Die angesprochene Einteilung in vier Bereiche der sozialen Lebenslage wie

1. materielle Existenz
2. sozio-kulturelle Existenz
3. berufliche Existenz
4. soziale und familiäre Existenz

dient als heuristisches Ordnungsprinzip für die Gruppierung em-

pirischer Merkmale, die als operationalisierbare Indikatoren dieser Existenzbedingungen dienen sollen. Sie oder vergleichbare Einteilungsgesichtspunkte sind deshalb fruchtbar, weil sie nicht vergessen lassen, was die Indikatoren sind und was das Indizierte, nämlich Ausschnitte von - als relevant angesehenen - Existenzbedingungen, die den Hintergrund für schichtspezifische Unterschiede in dem Entwicklungs- und Erziehungsmilieu von Familien bilden.

Außer der globalen Schichterfassung durch Indizes für die soziale Stellung nach dem Beruf der Eltern (Haupternährer bzw. auch Vater und Mutter) interessiert bei dem Ausschnitt(1) materielle Existenz unter den sozio-ökonomischen Merkmalen die Höhe des Einkommens der Eltern. Nach den Zahlen von SCHEWE, NORDHORN und SCHENKE (1970) rechtfertigt die Einkommensverteilung in der Bundesrepublik zu der Zeit dazu, das Einkommen für große Teile der Bevölkerung nicht nur als Maß für deren ökonomische Möglichkeiten, sondern auch für ihre materielle Bedürftigkeit anzusehen. Für Merkmale der Wohnbedingungen, deren Wirkung u. a. auf die Schulleistung für englische Verhältnisse DOUGLAS (1966) und auf den Schulerfolg PROBST (1973 a, s. Bedeutung des Faktors "Wohnverhältnisse") für die Bundesrepublik nachgewiesen haben, können stehen: Art der Wohnung (z. B. Miet-, Eigentumswohnung, Haus), Größe der Wohnung, Anzahl der bewohnenden Personen und besonders das Vorhandensein eines eigenen Zimmers oder zumindest eines ruhigen Arbeitsplatzes für den Schüler. Von Bedeutung für den materiellen Standard der Familie mag auch die Anzahl der berufstätigen Personen im Haushalt sein. Vorn wurde auf die von Soziologen unterstrichene Bedeutung des sozialen Auf- oder Abstiegs der Eltern im Vergleich zu ihrer Herkunftsfamilie aufmerksam gemacht, der indirekt die materielle Existenz beeinflussen kann.

Die sozio-kulturelle Existenz (2) kann zum einen durch das (Berufs-) Ausbildungsniveau bzw. erfolgte Weiterbildung der Eltern und ihre Aspirationen für die Ausbildung der Kinder erfaßt werden,

zum anderen durch Maße für das Interesse und die Teilhabe an Kulturgütern. MÜTHER (1974) hat die Auswirkungen von elterlichen Werthaltungen und ihrer Partizipation an den kulturellen Angeboten der Medien auf Intelligenzleistungen und Entwicklung von Vorschulkindern untersucht. Unter dem Merkmalsbereich Lese- und Fernsehgewohnheiten erhob sie Variablen wie Zeit zum Lesen, Art der gelesenen Literatur, Art der bevorzugten TV- und Radiosendungen. Ein weiteres sinnvolles Merkmal wäre Theater- und Filmbesuch. Da die Auswirkungen solcher Variablen auf Merkmale der Kinder untersucht sind (s. MÜTHER 1974) und sie wohl eher als Werthaltungen anzusprechen sind, die, wenn auch von Rückwirkung auf die sozio-kulturelle Existenz, doch eher deren Auswirkungen wiedergeben, sollen sie hier als vermittelte Bedingungen nicht weiter in den Merkmalskatalog aufgenommen werden. Im Rahmen unseres Argumentationsganges war der Ausbildung, die als Voraussetzung für berufliche und soziale Qualifizierung gilt und von den diskutierten Fähigkeiten und deren Entwicklung im Elternhaus abhängig ist (s. 2.7.), die größere Bedeutung zugemessen worden. Als Daten der Ausbildung gelten hierbei Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters und der Mutter, Weiterbildung des Vaters und der konkret anvisierte Schulabschluß, den das Kind erreichen soll. Vermittelte Variablen wie elterliche Leistungserwartungen (Erwartungen an das Kind, in welchem Alter es zusammenhängend denken kann) und Aspirationen für das Kind (geplantes Schulabschlußalter; Einstellung der Eltern zur Funktion weiterführender Schulen), deren Wirkung MÜTHER (1974) empirisch untersucht hat, sollen ebenfalls nur am Rande erwähnt werden, weil sie zwar Vermittlungsbahnen aufzeigen, in denen sich die sozio-kulturelle Existenzlage äußert und seine psychologische Wirkung entfaltet, sie aber nicht selbst konstituiert.

Unter beruflicher Existenz (3) sollen die Bedingungen des Arbeitsplatzes als bedeutsames Feld täglicher Existenz und eigener materieller Reproduktion bzw. der der Familie sowie als Ort der Selbstverwirklichung durch operationalisierbare Variablen

gefaßt werden. KOHN (1959) hat aufgezeigt, wie sich gemäß den Merkmalen des Arbeitsplatzes Werthaltungen entwickeln können, die dann auch erziehungswirksam werden (s. a. ABERLE und NAEGELE 1963). Da die konkreten Arbeitsplatzmerkmale hier eher interessieren, aus denen solche Werthaltungen entstehen, also eher die Bedingungen unterschiedlicher beruflicher Sozialisation als deren Auswirkungen in den Werthaltungen, erscheint die Untersuchung von PEARLIN und KOHN (1966) fruchtbarer; die Werthaltung "Gehorsam" kovariiert demnach mit den Merkmalen des Arbeits- und Tätigkeitsfeldes: starke Überwachung bei der Arbeit, Beschäftigtsein mit Dingen, geringe Möglichkeiten, die Arbeit selbst zu bestimmen. Die hohe Wertschätzung von "Autonomie und Selbstkontrolle" verweist dagegen auf eine Arbeitssituation mit Möglichkeiten der Selbstbestimmung, mit geringer Überwachung der Tätigkeit und häufigerem Umgang mit Menschen, Sprache und anderen Symbolen. Auch SCHEUCH (1961, S. 91 f.) räumt bei der Diskussion der Variablen seines Schichtindexes ein, daß der Grad, in dem der Mensch als Individuum in seinem Tätigkeitsfeld agieren kann, eine entscheidende Bedingung seiner sozialen Existenz ist und sich in den Dimensionen der Macht- bzw. Anweisungsbefugnis und im Dispositionsspielraum bei der Erfüllung der Arbeitsaufgabe niederschlägt.

Aber auch wenn eine idealtypische Scheidung der Arbeitsumstände für die Unterschicht und für die Mittelschicht vorgenommen werden kann, eben weil sich die Unterschicht_angehörigen von der größten Gruppe der Mittelschicht, den Angestellten, neben anderen Dimensionen gerade in ihrem Verhältnis zur Produktion und zum Fertigungsprozeß unterscheiden, wie es unter 2.7.1.2. aus dem gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen abgeleitet wurde, so erscheint allerdings ein solches Vorgehen hier nicht sinnvoll. Statt zwei Klassen von Arbeitsplätzen, die der Unterschicht bzw. der Mittelschicht idealtypisch zugeordnet sind, als alternative Merkmalsklassen zu definieren, sollten solche Dimensionen von Arbeitsplätzen wie die von PEARLIN und KOHN (1966) als bipolare Faktoren mit höherem Skalenniveau aufgefaßt werden. Derartige bipolare, abgestufte Dimensionen wie Autonomie vs. Überwachung bzw. geringer

Dispositionsspielraum; Umgang mit Dingen wie Maschinen, Werkzeugen und Stoffen am Arbeitsplatz vs. Umgang mit Menschen, Sprache und Symbolen (s. a. PROBST 1973 a, S. 15 f.) und eventuell noch andere Faktoren könnten eine größere Vielfalt von Arbeitsplatzbedingungen differenziert abbilden als eine alternative Einteilung von zwei Arbeitsplatztypen.

Weiterhin ist es sicher gerechtfertigt, von der genannten Gruppe von Merkmalen des Arbeitsplatzes, die die Arbeitsplatzsituation unter der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Selbstentfaltung des Arbeitenden sehen, eine Gruppe objektiver Bedingungen abzuheben, die nicht vom Tätigkeitsort, sondern von den Regelungen bestimmt sind, die von der Betriebs- oder Institutionshierarchie qua Arbeits- und Angestelltenvertrag vorgeschrieben werden. Während der Arbeitsplatz als Ort der Selbstverwirklichung in seinen Dimensionen sinnvollerweise aus der erlebnismäßigen Sicht der Betroffenen erfaßt werden kann (erlebte Bedingungen des Arbeitsplatzes), müssen derartige, in anderer Weise objektive Bedingungen durch Merkmale definiert werden wie: Art der Entlohnung, Regelung der Arbeitszeit bzw. Schichtarbeit und mögliche berufliche Dequalifizierung der Tätigkeit durch Entwicklungen der Arbeitsplatzstruktur, die hinter erlangten Ausbildungsqualifikationen des Arbeitenden zurückbleibt. Auf diese Weise sind Anhaltspunkte zur empirischen Erfassung der beruflichen Existenz gegeben, die - global durch das Phänomen der beruflichen Sozialisation beschrieben - durch die "vor Ort" der Tätigkeit gelernten Persönlichkeitsdispositionen und/oder durch die hierbei vermittelten Werthaltungen, Sprachformen und Erziehungsziele vorrangig des Vaters auf die Persönlichkeits- und Fähigkeitsentwicklung der Kinder wirken kann.

Wenn auch als vierter Ausschnitt der Lebensbedingungen die soziale und familiäre Existenz eigenständig aufgeführt ist, zeigt die Diskussion um die angenommenen Auswirkungen der Arbeitsplatzbeschaffenheit auf Bedingungen in der Familie, daß die Lebensaspekte sich überschneiden und gegenseitig beeinflussen. Gerade die soziale Stellung und Geltung sowie ganz besonders die Lebensform der Familie sind direkt mit sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen

Merkmalen sowie mit der Arbeits- und Berufssituation verknüpft. Einmal sind Lebenseinstellung, Selbstverständnis und Erziehungsziele dazu zu zählen. MÜTHER (1974) hat diese Variablen der Lebenseinstellung (Fatalismus sowie Passivität, Aktivismus und Selbstbewußtsein) und der angestrebten Erziehungsziele (unreflektierte Anpassung, Arbeitsmotivation und Selbständigkeit) aufgenommen und ihre Auswirkungen untersucht. Hier sollen die Merkmale: Selbsteinstufung des Vaters (bzw. auch der Mutter bei deren Berufstätigkeit) als Arbeiter, Angestellter, Beamter oder Selbständiger als Indikator für das soziale Selbstverständnis, Berufstätigkeit der Mutter vor der Ehe, gegenwärtige Berufstätigkeit der Mutter außerhalb des Hauses und Anzahl der Kinder, die in der Familie leben, ausreichen, um wenige, aber unvermittelte Tatbestände als Variablen für diesen Aspekt zu erhalten.

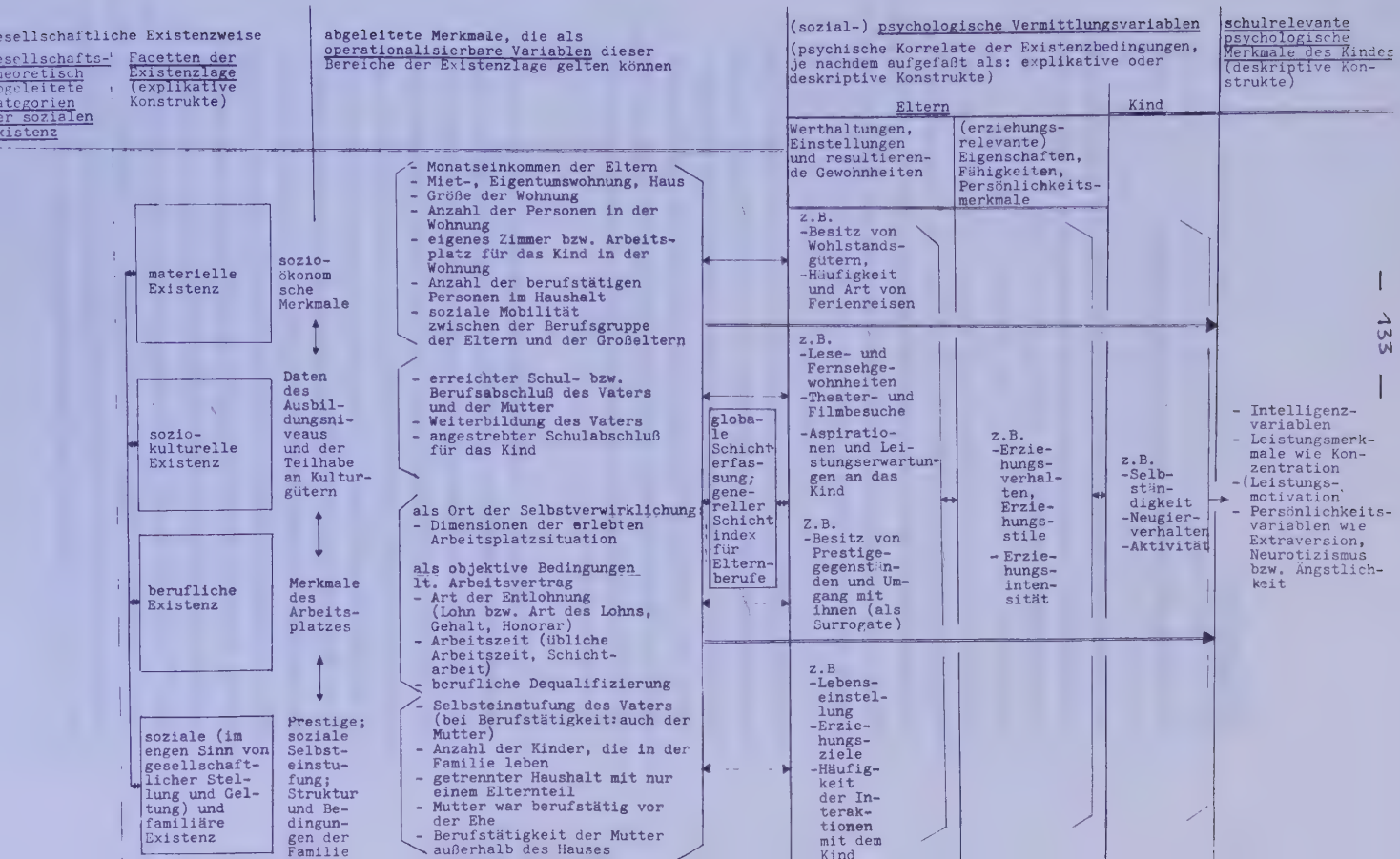
Die genannten abgeleiteten Merkmale, die als operationalisierbare Variablen dieser Bereiche der Existenzlage gelten können, sollen hier ganz bewußt von den (sozial-) psychologischen Vermittlungsvariablen abgehoben werden, die das psychische Korrelat dieser Existenzbedingungen angeben können, aber eine andere Kategorie von Merkmalen darstellen. Sie sind Wege der Umsetzung der genannten Bedingungen der Existenzlage - in Form von Einstellungen, Werthaltungen und daraus resultierenden Gewohnheiten sowie Fähigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen von Vater und Mutter - in erziehungswirksame Situationen zwischen Eltern und Kind. Einen Mischstatus haben in diesem Modell Dimensionen wie die Prozeßvariablen von WOLF (1963), die die Vermittlungsvariablen von Eltern und Kind verbinden würden, sowie ebenfalls der Deprivationsindex von WHITEMAN und DEUTSCH (1968), der Variablen der Existenzlage mit aus Wertvorstellungen resultierenden Gewohnheiten der Eltern kombiniert; die Dimension elterlicher Anforderungen nach MARJORIBANKS (1972) würde als

Erziehungsziele und Einstellungen in dem Bereich der Werthaltungen eingeordnet werden (s. dazu Abbildung 3).

Um den Verwirrungen zu entgehen, die Untersuchungen auf diesem Gebiet kennzeichnen, weil sie Merkmale mit sehr unterschiedlichem Variablenstatus und oft ohne Explikation der Prämissen ihrer Zuordnung miteinander mischen, sollen die aufgeführten operationalisierbaren Bedingungen der Existenzlage des Elternhauses hier als erklärende Dimensionen (Bereiche der Existenzlage als explikative Konstrukte) für die ausgesuchten psychologischen Merkmalsbereiche von Schülern (deskriptive Konstrukte) gelten. Über welche psychologischen Vermittlungsvariablen einmal bei den Eltern, zum anderen bei den Kindern diese Aspekte der Existenz ihre Wirksamkeit für die Entwicklung entscheidender Merkmale der Kinder - mit Bedeutung für die Bewältigung der Schulsituation - entfalten, das muß weiteren Untersuchungen vorenthalten bleiben, damit der auf dem Gebiet so notwendige, klar abgesteckte Rahmen theoretischer und empirischer Vorgehensweise nicht erneut der herrschenden unklaren Untersuchungsstrategie in dem Sektor anheimfällt. Eine Übersicht über das Verständnis des Status der diskutierten Merkmalsgruppen, globale Kennzeichnung der Variablen und vermutete Wirkungsrichtung gibt die Abbildung 3.

Abbildung 3:

Wechselwirkungsmodell der multiplen Einflüsse von sozialen Existenzbedingungen auf schulrelevante Merkmale von Schülern unter Berücksichtigung von Vermittlungsvariablen



II. UNTERSUCHUNG

3. Ableitung der Fragestellung der Untersuchung

Der Kreis des Diskussionsverlaufs, in dem die Problemstellung dieser Arbeit empirisch begründet entfaltet worden ist, schließt sich an dieser Stelle:

Es wurde von der Vorstellung ausgegangen, daß die Scheidung der Fähigkeits- und Intelligenzvariablen bei Schülern von den Merkmalen ihres Arbeitsverhaltens und den affektiven Dimensionen ihrer Persönlichkeit in der Schärfe nicht mehr aufrechterhalten werden kann.

Immerhin erklären Intelligenztests, die zur Vorhersage der Schulleistung entwickelt wurden, nur ca. ein Viertel der Varianz der Schulleistung. Damit rücken andere Merkmale des Schülers ins Blickfeld, nämlich Dimensionen seiner Persönlichkeit, die allerdings meist als Einflußgrößen gesehen werden, die das Wirksamwerden der kognitiven Fähigkeiten in der Schulsituation behindern oder fördern.

Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen kognitiven Fähigkeiten bzw. Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmalen - und zwar allgemeinen affektiven Merkmalen (2.2.1.) wie auch den Konstrukten der psychologischen Persönlichkeitsforschung Extraversion (2.2.2.) und emotionale Stabilität bzw. Neurotizismus und Ängstlichkeit (2.2.3.) - überprüfen, lassen allerdings annehmen, daß die Auffassung von der Bedeutung dieser Persönlichkeitsdimensionen als Moderatorvariablen für effektive Leistungsentfaltung in der Schule dem Sachverhalt nicht gerecht wird. Vielmehr ist ein Konzept sinnvoll, das den Variablen der Persönlichkeit und der Intelligenz einen vergleichbaren Status zuordnet. Auch Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen, die wichtige Variablen effektiver geistiger Leistungsfähigkeit darstellen, lassen Berührungspunkte sowohl zur Intelligenz als auch zu affektiven Merkmalen erkennen.

Es wird vermutet, daß die Ausgliederung der Intelligenz aus der Person des Schülers, ihre isolierte Betrachtung und die Betonung dieses Merkmals, das entwicklungspsychologisch sehr früh eine hohe Stabilität erreicht und dadurch die Hypothese hochgradiger Erbgebundenheit nahelegt, einem gesellschafts- und wissenschafts-historischen Bedürfnis nach Legitimation von gesellschaftlicher Stellung durch Leistungskriterien statt Standesmerkmale entsprach und z. T. heute noch entspricht.

In 2.4. legten ja empirische Befunde nahe, daß selbst für den klassischen Bereich der Bewährung der Intelligenzprognose, nämlich für die erfolgreiche Bewältigung der Schulsituation, Persönlichkeitsmerkmale, die den sozialen Umgang mit den schulischen Erfordernissen ermöglichen, von mindestens gleichrangiger Bedeutung sind. Ebenso sprechen die fruchtbaren Möglichkeiten von persönlichkeitspsychologischen Erklärungsansätzen, die Intelligenzvariablen, Leistungsbedingungen und affektive wie soziale Merkmale der Persönlichkeit umfassen, für eine gleichrangige und nicht-isolierende Behandlung dieser Merkmalsgruppen, gerade auch unter dem Gesichtspunkt des Anwendungsfeldes der Schule.

Unter der empirischen Beweisführung der Zusammenhänge dieser meist isoliert betrachteten Variablengruppen rückt ein gemeinsamer Aspekt all dieser abstrahierten psychologischen Merkmale ins Blickfeld, nämlich ihr Beitrag zu einer Bewältigung sozialer Situationen wie der der Schule (Abbildung 1). Als gemeinsame Bedingungsfaktoren für die empirisch gefundenen Zusammenhänge der betrachteten Schülervariablen und für ihren Beitrag zu kognitiven und sozial-emotionalen Anpassungsleistungen kommen die Umwelterfahrungen und die Bedeutung der Lerngeschichte ins Spiel, die unter dem Einfluß von sozialen Variablen der erfahrenen Lebensbedingungen gesehen werden können.

Im Abschnitt 2.6.2. wurde anhand von Untersuchungen verdeutlicht, daß und wie soziale Umweltfaktoren zu Neurotizismus bzw.

Ängstlichkeit und zu "adjustment" in Beziehung stehen und daß sich dabei eine Deutung dieser Sachverhalte anbietet, nämlich in den Verhaltensausschnitten, die diese psychologischen Dimensionen ausmachen, den Niederschlag generalisierter und habituierter Erfahrungen im Elternhaus zu sehen. Sie stehen im Zusammenhang zu den Lebens- und Entfaltungsbedingungen, die ein Zuhause in Abhängigkeit von seinen sozio-ökonomischen und anderen sozialen Bedingungen dem Schüler in seiner Entwicklung bieten kann.

Die Zusammenhänge von sozialen Merkmalen und Intelligenz wurden deshalb zuerst in Bezug auf diese Möglichkeiten von Anregungs- und Förderungsbedingungen diskutiert, die die häusliche Umgebung je nach dem sozialen Status der Familie bieten kann.(2.6.2.1.) Erklärungsversuche für gefundene Unterschiede der Abhängigkeit verschiedener Intelligenzdimensionen von sozialen Herkunftsmerkmalen wiesen jedoch dieses Erklärungsmodell allein als zu eng aus: Die Kommunikations- und Sprachformen der Eltern, selbst Ergebnis ihrer Sozialisation und ebenso ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen, sowie die gegenständliche Lebensumgebung und Lebensweise des Elternhauses scheinen den anschaulich-konkreten bzw. begrifflichen Umgang mit den Objekten der Umwelt zu fördern und damit auf die kognitiven Leistungen einzuwirken. Das zeigt, daß es nicht nur um die Anregungen durch die Bedingungen des Elternhauses geht, die gewissermaßen Fähigkeitsanlagen der Intelligenz entwickeln helfen; sondern um den Grundsachverhalt, daß die durch unsere Kultur definierten Intelligenzleistungen eine sprachliche oder eine andere nicht-anschauliche Kodierung von Objekten und Relationen dieser Objekte unserer Umwelt für das Denken erfordern, die die materielle Umgebung des Elternhauses und seine Verkehrsformen bei bestimmten sozialen Existenzweisen schaffen - oder aber das Elternhaus legt einen anderen Umgang mit den Objekten nahe. Die Merkmale, die sich entwickeln, sind also - verkürzt dargestellt - nicht da und werden angeregt und gefördert, sondern stellen eine Bewältigungsform der aktuellen sozialen Lebensumstände dar (2.6.2.2.).

Unter diesem Gesichtspunkt bekommt die vom sozialen Status der Eltern abhängige erfolgreiche Bewältigung der Schulsituation (Schulerfolg bzw. Art des Schulbesuchs, 2.6.2.3.) ihre Bedeutung: Einmal wird sich die Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialen Merkmalen des Elternhauses aus deren Wirkung auf die vom Schüler geforderten kognitiven Prozesse - in der genannten Beziehung - herleiten lassen, sowie aus deren Wirkung auf die notwendigen sozial-emotionalen Merkmale der Persönlichkeit, die für die Schule erforderlich sind; zum anderen ist der Schulerfolg aber auch abhängig davon, wie die noch aktuell wirkenden, also neben den in kognitiven und affektiven Merkmalen "geronnenen" Effekten der sozialen Bedingungen des Elternhauses gegenwärtig bedeutsamen sozialen Umstände zu Hause auf den Schüler und die an ihn gestellten Schulerwartungen Einfluß nehmen.

Es wird deshalb notwendig, soziale Variablen des Elternhauses der Schüler, über den allgemeinen sozialen Status hinausgehend, zu berücksichtigen. In 2.7. wird auf die Probleme aufmerksam gemacht, denen man bei dem Versuch begegnet, die sozialen Umweltbedingungen des Schülers zu konkretisieren. Um der Willkürlichkeit der Auswahl und Aneinanderreihung von sozialen Variablen zu entgehen, und weil das Schichtmodell und die Schichtindizes als theoretischer Rahmen unbefriedigend bleiben, wird das herrschaftssoziologische theoretische Konzept sozialer Unterschiede diskutiert, da es die Ableitung und Klassifizierung der sozialen Existenzweisen sowie eine Interpretation der Wechselwirkungen der sozialen Merkmale unter explizierten theoretischen Voraussetzungen erlaubt.

Das in Abbildung 3 dargestellte Verständnis der Gruppierung der sozialen Existenzbedingungen als operationalisierbare Variablen macht zugleich deutlich: Die gemeinsame und gleichrangige Bedeutung der betrachteten Schülervariablen für die Bewältigung der Schulsituation, die empirisch bestätigten Zusammenhänge zwischen ihnen, die diesen vergleichbaren Status in Be-

zug auf die Schulleistungsprognose belegen, und die Abhängigkeit all dieser batrachteten Variablen von den Existenzbedingungen der Eltern und des Zuhauses des Schülers legen ein Wirkungsmodell nahe, in dem die sozialen Existenzbedingungen explikative Konstrukte - ebenso wirksam über Vermittlungsvariablen bei Eltern und Kind - für die Schülervariablen und deren Wirkung auf die Schulleistung sind. Als explikative Konstrukte bedeuten sie, daß der Schüler eben kognitiv, nach seinem Arbeitsstil und affektiv mit den Situationen der Schule so umgeht, wie er die Bewältigung aktueller Lebenssituationen unter den Existenzbedingungen der Familie, am Beispiel auch der Eltern und am Erfolg solcher Denk- und Handlungsstrategien im sozialen und materiellen Umfeld der Familie gelernt hat und wie diese Existenzbedingungen es ihm gegenwärtig real ermöglichen. Die sehr global ausgedrückten und verfestigten Denk- und Verhaltensstrategien des Schülers als Abbild und Wirkung dieser sozialen Existenzvariablen können in den Dimensionen von Intelligenzmerkmalen, Leistungsvariablen und den Persönlichkeitsdimensionen Extraversion und Neurotizismus bzw. Ängstlichkeit wiedergefunden und durch diese als bewährte psychologische deskriptive Konstruke definiert und untersucht werden.

Dieser Untersuchungsansatz, obwohl sehr global und ohne Berücksichtigung der Vermittlungsvariablen bei Eltern und Kind und ohne differenzierte Definition von Verhaltensstrategien des Schülers auf konkreten Handlungsebenen konzipiert, kann immerhin für Lehrer und die Schule Klarheit bringen, ob und in welcher Weise der Schüler in seinen kognitiven Fähigkeiten und in Hauptdimensionen seiner Schülerpersönlichkeit die Bedingungen seiner sozialen Existenz in Form von Lebensbedingungen der Eltern wiederspiegelt. Er kann vielleicht auch verdeutlichen, daß die spezifische Art der Situationsbewältigung des Schülers bis hin zu seiner Bewältigung von intellektuellen Aufgabensituationen eine eigenständige Bedeutung hat, deren Konsequenzen allerdings für Schullaufbahn und spätere berufliche und soziale Stellung dem Lehrer vor Augen stehen sollte, um die möglichen bestehenden Freiheitsgrade zu nutzen bzw. zu den sozialen Bedingungen Stellung zu nehmen.

3.1. Allgemeine Formulierung der Fragestellung

Um Lehrern, Eltern und Schule bzw. erziehungsrelevanten Institutionen ein empirisch begründetes Verständnismodell für das Zusammenwirken von intellektuellen und affektiven Merkmalen der Person des Schülers, ihre Bedeutung für den Schulerfolg bzw. -mißerfolg sowie für Form und Ausmaß ihrer Abhängigkeit von sozialen Variablen der Existenzbedingungen des Elternhauses geben zu können, muß die Untersuchung folgende Teilaspekte dieser allgemeinen Fragestellung beantworten:

1) Wie hängen die - in der psychologischen Forschung gut begründeten und operationalisierten - Schülermerkmale der Intelligenz, des Leistungsverhaltens und der Persönlichkeit zusammen ?
2) Welchen Beitrag liefern diese psychologischen Hauptmerkmale des Schülers für Erfolg oder Mißerfolg in der Schulsituation (s. a. Abbildung1) ?
3) Wie gruppieren sich die Aspekte der Existenzlage des Elternhauses nach den operationalisierbaren Variablen bzw. welche Syndrome und Typen sozialer Existenzbedingungen lassen sich in der Untersuchungsgruppe auffinden (zu Abbildung 3) ?
4) Welchen Beitrag liefern die wichtigen Aspekte der Lebensbedingungen im Elternhaus für das Verständnis der psychologischen Schülermerkmale (Intelligenz- und Leistungsverhalten, Persönlichkeitsdimensionen) und wie stehen sie im Zusammenhang zu Schulerfolg oder -mißerfolg der so aufgewachsenen und unter diesen Umständen lebenden Kinder ?
5) Gibt es Typen von Schülern, die unterscheidbar sind in ihren Merkmalsmustern nach Intelligenz-, Leistungs- oder Persönlichkeitsmerkmalen, und evtl. Schulerfolg oder -mißerfolg als auch nach einzelnen Existenzbedingungen, unter denen sie leben ? Wie lassen sich die evtl. auffindbaren Typen charakterisieren ?

Im Fragenkreis 1), der auf die Diskussion in 2.1., 2.2. und 2.3. sowie 2.5. Bezug nimmt, sind die gleichrangig zu behandelnden Variablen der Person des Schülers auf ihren Zusammenhang bzw. auch

auf ihre Wechselwirkungen zu prüfen, während bei 2) ihre Bedeutung für den Umgang mit der Schulsituation im Vordergrund steht (s. dazu besonders die Erörterungen in 2.4. und 2.5.). Der Problemkreis 3) der Fragestellung dient der Klärung des Beziehungs- und Wechselbeziehungsnetzes der durch untersuchbare Merkmale definierten Existenzlage des Elternhauses in den genannten Bereichen (nach Abbildung 3; Abschnitte 2.7.2. und 2.7.3.), ehe im Fragenkreis 4) zu beantworten ist, welche Aspekte der sozialen Lebenslage sich für die psychologischen Schülervariablen und den Schulerfolg bzw. -mißerfolg als bedeutsam erweisen, wozu sich allgemeine Hypothesen aus 2.6.1. und 2.6.2. ableiten lassen. Im Problemkreis 5) soll eine Klassifikation von Schülern empirisch gewonnen werden, die multidimensional ausgewählte soziale Existenzbedingungen berücksichtigt. Mit diesem Untersuchungsschritt wird einerseits eine empirische Erhellung des Wechselwirkungsmodells der multiplen Einflüsse der Existenzbedingungen auf den Schüler möglich; andererseits kommt die Untersuchung von Schülertypen, die nach diesen relevanten Merkmalen klassifiziert werden, dem Bedürfnis von Lehrern entgegen, die Vielfalt der ihnen begegnenden Schüler prägnant nach wichtigen Erfahrungskategorien ordnen zu können. Beurteilungen bzw. Bewertungen nach Typenmodellen wurden seit jeher verwendet. Der Vorteil liegt hier allerdings darin, daß die Typisierung der Schüler nicht mehr nach Merkmalen aus dem subjektiven Vorverständnis des Lehrers, sondern nach - empirisch sich als relevant erwiesenen - Gesichtspunkten und Merkmalsmustern erfolgt und Mischtypen möglich sind. Die Realität des einzelnen Schülers in Form seiner Eigenschaften, Fähigkeiten und prägenden Existenzweise und die (Wechsel-) Beziehungen dieser Bereiche wird derart dem Lehrer plastischer werden, wenn er sie an einem Typus orientieren kann, der zudem die Wirkung von Lebensbedingungen des Elternhauses deutlich werden läßt. Sowohl die fördernde Funktion, als auch vielleicht die leistungsbewertende Funktion des Lehrers kann dabei schülergemäßer erfolgen.

5.2. Psychologische Merkmale der Schüler und ausgewählte Testverfahren zu ihrer Erfassung

5.2.1. Auswahl von relevanten psychologischen Schülermerkmalen

Zur Untersuchung der Fragestellung im Teilaspekt 1) ist zunächst zu bestimmen, welche Merkmale des Schülers als wichtige und gut definierte, durch Testverfahren erfaßbare psychologische Konstrukte auszuwählen sind.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde in den Abschnitten 2.1. und 2.2. anhand der vorliegenden empirischen Studien festgestellt, daß neben der Intelligenz, die als das klassische psychologische Schülermerkmal gelten kann, Persönlichkeitsfaktoren eine ähnliche Bedeutung beanspruchen können und ihre isolierte Betrachtungsweise kaum gerechtfertigt ist. Allgemeine affektive Merkmale heranzuziehen birgt allerdings eine gewisse Beliebigkeit in sich. Die Diskussion der Ergebnisse in 2.2. und 2.3. konnte deutlich machen, daß es von Vorteil ist, als Persönlichkeitsvariablen solche zu wählen, die sich als relativ stabil, reproduzierbar und in einem empirischen Netzwerk von Beziehungen verankert (s. HERRMANN 1969) erwiesen haben. Als entscheidende Variable, die diese Voraussetzungen erfüllt, bietet sich einmal die Dimension Extraversion an, die vielfältige Beziehungen zu Lernvorgängen, physiologischen Merkmalen und besonders zur Intelligenz hat und deren theoretisches Verständnis in der Persönlichkeitsforschung fortgeschritten ist.

Bei der Durchsicht der in Abschnitt 2.2.2. zitierten Untersuchungen zeigt sich allerdings, daß die globale Erfassung der Intelligenz für diese Fragestellung nicht ausreicht. Gerade der Persönlichkeitsfaktor Extraversion steht zu Einzelfaktoren der Intelligenz, zu Flüssigkeitsaspekten intellektueller Leistungsfähigkeit in Beziehung. Neben dem allgemeinen Intelligenzniveau sollten deshalb die wichtigsten Faktoren der Intelligenz als Variablen in die Untersuchung eingehen; das ist auch

zur Beantwortung der Fragestellungen 2), 4) und 5) notwendig, weil sich einzelne Intelligenzfaktoren sowohl zur Schulleistungsprognose (s. 2.4.) als auch in ihrer besonderen Abhängigkeit von sozialen Herkunftsmerkmalen der Schüler (s. 2.6.2) als bedeutsam erwiesen haben und manchmal Zusammenhänge nach der Intelligenzstruktur ins Blickfeld rücken.

Ein weiteres Konstrukt der Persönlichkeitspsychologie, das innerhalb dieser Problemstellung sinnvoll ist und seine Wirkung auf den Umgang des Schülers mit der Schul- und Leistungssituation in zahlreichen Untersuchungen unter Beweis gestellt hat, ist die Dimension Ängstlichkeit. Da aber Neurotizismus das umfassendere Konstrukt darstellt und eine sehr hohe Übereinstimmung in Ängstlichkeits- und Neurotizismuswerten nachweisbar ist (s. dazu 2.2.3.), soll diese Dimension als zweites Persönlichkeitsmerkmal von Schülern hier berücksichtigt werden. Das ist von Vorteil innerhalb der vorliegenden Fragestellung, weil der Gegenpol dieses Faktors Neurotizismus, nämlich emotionale Stabilität, Aspekte des globalen Merkmals "adjustment" erfaßt, das bisher im deutschen Sprachraum nicht ausreichendabgeklärt und durch Testverfahren reliabel und valide definiert ist (vorliegende Maße für Ich-Stärke sind zudem nur für Untersuchungen an Erwachsenen verwendbar). Das theoretisch und empirisch abgesicherte Merkmal emotionale Stabilität vs. Neurotizismus kann deshalb einen breiten Bereich des explizierten Problemkreises der Schülerpersönlichkeit erfassen: Neigung zur Ängstlichkeit, Hinweis auf die Anzahl angstauslösender Objekte, Häufigkeit und Intensität von Symptomen und Neigung, mit psychischen und nervösen Symptomen zu erkranken, bzw. Hinweise für ein geringeres Maß von "adjustment", ein Bereich, der vielfältige Beziehungen zu den Schülermerkmalen des Intelligenz- und Leistungssektors, zu Schulerfolg bzw. -mißerfolg und besonders zu Variablen der sozialen Lebensbedingungen des Schülers vermuten läßt. Bei Merkmalen des Arbeitsverhaltens beschränkt sich die Untersuchung auf Maße für die Schnelligkeit und Sorgfalt bzw. Fehlerhäufigkeit bei Kon-

zentrationsaufgaben, die sich als Indikatoren bewährt haben (s. 2.3.1.) und deren Nähe zu Intelligenzleistungen bei Kindern, evtl. auch bei Erwachsenen (s. CHRISTIANSEN 1966; 2.5.) angesprochen wurde.

Das Kriterium des Schulerfolgs bzw. -mißerfolgs zu bestimmen fällt schwer, zumal Extremgruppenbildung der Schüler sowohl durch explizites Lehrerurteil oder anhand von Durchschnittsnoten (s. zur derartigen Vorgehensweise KEMMLER 1967) aufgrund der Anlage der Datenerhebung nicht möglich ist, wie noch zu zeigen sein wird. Es scheint allerdings für den Zweck dieser Studie durchaus sinnvoll zu sein, auf das traditionelle und praktizierte, wenn auch z. T. stark kritisierte Selektionskriterium (s. bei RÖSLER 1963; LÖWE 1971) "Sitzenbleiben" zurückzugreifen, weil hier die Dokumentierung des Mißerfolgs im betreffenden Schuljahr sowohl auf der Ebene der Leistungsbewertung als auch auf der institutionalisierten Entscheidungsebene mit möglicher Wirkung für den weiteren Ausbildungsgang augenfällig ist. Stärker als in der abgestuften Notengebung kann sich in diesem Merkmal der Aspekt mißlungener Bewältigung der Schulsituation bei dem jeweiligen Schüler ausdrücken, zumal in die Entscheidung "Sitzenbleiben" außer Schulleistungsgesichtspunkten auch andere Aspekte einfließen. "Sitzenbleiben" kann zumindest ein grober Indikator für den Schulmißerfolg - bzw. "Versetzt" für ein Genügen der Norm der Schule - sein und damit als Variable auf der sozialen Erscheinungsebene ein Indiz für mißlungene Schulanpassung unter den gegebenen Schulbedingungen darstellen (s. Abbildung 1). Weiterhin kann man von diesem Indikator am ehesten erwarten, daß eine gewisse Vergleichbarkeit in der Handhabung der Entscheidungskriterien zwischen verschiedenen Schulen gegeben ist, was für die Benotung in geringerem Maße gelten kann (s. am Beispiel der Noten in Englisch und im Rechnen in 6. Schuljahren in Berlin: INGENKAMP 1965). Die sekundäre Rückwirkung gerade des Sitzenbleibens auf die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, die die Zielrichtung einer Förderung des Schülers nur in den wenigsten Fällen erfüllt, ist

außerdem besser belegt als der Effekt der Einzelnoten (s. HÖHN 1967; KEMMLER 1967, S. 66 ff.). Diese Vorteile wiegen jedoch die Nachteile nicht auf, diese Kategorie mit ungleich verteilten Auftretenswahrscheinlichkeiten und Nominalskalenniveau - selbst bei der Häufigkeit des Sitzenbleibens über mehrere Jahre wird man bestenfalls drei Häufigkeitsklassen bekommen! - als psycho-soziales Schülermerkmal nur global in der Untersuchung erfassen und nicht durchdifferenzierte Durchschnitts- und Fächernoten ergänzen zu können.

3.2.2. Erfassung der psychologischen Schülervariablen

3.2.2.1. Form des Untersuchungsprojekts und des dadurch bedingten Entscheidungsprozesses für die Testauswahl

Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit erfolgte im Rahmen des wissenschaftlichen Untersuchungsprojekts der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, das Merkmale des Elternhauses und Schülervariablen gemeinsam an sechs Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen für fünfte Schuljahre erfaßte und an dessen Auswertung der Verfasser u. a. beteiligt war. Da die Auswahl der Test- und Erfassungsinstrumente in einer Teamarbeit von Schulpsychologen und Mitarbeitern der Forschungsgruppen Münster und Dortmund (Soziologen, Pädagogen und Psychologen) getroffen wurde, ist ein bestimmender Einfluß des Verfassers auf die Entscheidung für die einzelnen Verfahren nicht möglich gewesen, während andererseits die Berücksichtigung solch vielfältiger wissenschaftlicher Anregungen eine objektive und breite Grundlage gewährleistet hat. Zudem konnte sich die Auswahl der Tests zur Erfassung der Schülermerkmale auf Erfahrungen in früheren Untersuchungen stützen.

5.2.2.2. Progressiver Matrizentest von RAVEN zur Schätzung des allgemeinen Intelligenzniveaus

Zum Testmaterial und der Durchführung der "Standard Progressiven Matrizen" von J. C. RAVEN ist zusammenzufassen, daß es sich um einen sprachfreien Intelligenztest handelt, der 1938 entwickelt und 1947 bzw. 1956 verbessert wurde. Von den zwei Testformen, den Standard Progressiven Matrizen und den Coloured Progressiven Matrizen werden in der vorliegenden Untersuchung die Standard Progressiven Matrizen (kurz: "PM") verwendet. Im Gruppen- oder Einzelversuch durchgeführt muß der Proband sich bei abstrakten Mustern, Zeichnungen oder Zeichenfolgen (im Schwarz-Weiß-Druck) unter sechs Alternativen die Art der Figur vorstellen, die ein vorgegebenes System vervollständigt. Dies geschieht durch das Erkennen von Relationen zwischen den Mustern und die Entwicklung einer systematischen gedanklichen Struktur für jede Aufgabe, wobei die einfacheren Aufgaben Unterschiedsgenauigkeit, die komplexeren Analogieschlüsse, induktives Denken und Raumvorstellung verlangen. Als sprachfreier und relativ kulturunabhängiger Test wird er deshalb auch als ein Instrument zur Prüfung der intellektuellen Allgemeinbefähigung im Sinne des SPEARMAN'schen g-Faktors, des allgemeinen Intelligenzniveaus, angesehen.

Der Test besteht aus insgesamt 60 Aufgaben in 5 Aufgabenreihen mit jeweils 12 Items. Für jede der 5 Reihen sind andere Lösungsstrategien notwendig, während innerhalb jeder Aufgabenreihe die gleiche Strategie zur Lösungsfindung führt. Die Schwierigkeit nimmt von Serie zu Serie, aber auch innerhalb jeder Aufgabenserie von Item zu Item "progressiv" zu. Der Testautor sieht für dieses Verfahren keine Zeitbegrenzung vor, allerdings sind auch nach Untersuchungen zuverlässige Ergebnisse bei einer Zeitbeschränkung zu erzielen. Der Test umfaßt eine relativ breite Intelligenzspanne und differenziert besonders gut im unteren und mittleren Bereich.

Abweichend von der üblichen Auswertungsform wurde in der vorliegenden Untersuchung der Testrohwert eines jeden Probanden durch die Summe der gelösten Aufgaben über alle fünf Aufgabenreihen hinweg ermittelt. Dieser Informationsverlust wurde in Kauf genommen, um die Auswertung zu vereinfachen und dadurch die Auswertungsobjektivität zu erhöhen.

Zu den Testkriterien ist anzumerken, daß nach Untersuchungen des Testautors Testwiederholungen nach mehreren Monaten relativ stabile Testwerte (r_{tt} = .86 bis .90) ergeben. Selbst bei spastisch gelähmten Kindern blieb nach einem halben Jahr die Wiederholungszuverlässigkeit hoch (MÖLLER 1967). Auch WENKE und MÜLLER (1966) bestätigen die relative zeitliche Konstanz der Testergebnisse (r_{tt} = .72 bis .87). Bei ihrer Untersuchung an lernbehinderten Sonderschülern ergab sich auch eine hohe Testhalbierungszuverlässigkeit (r_{tt} = .81 bis .95), die die Güte des Tests als Meßinstrument aufweist.

Die Korrelation zwischen den PM und dem gebräuchlichen Intelligenztest für Kinder, dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK), beträgt nach GÖING (1966) $r_{PM-HAWIK}$ = .87 und kann zum Gültigkeitsaspekt des Tests immerhin aussagen, daß der Test wichtige Aspekte der allgemeinen Intelligenz erfaßt.

Gemäß den Ergebnissen von Faktorenanalysen, die WEISE (1972, S. 131) berichtet, erfaßt der Test induktives Denken und Raumvorstellung. Unterschiedliche Befunde liegen zu Beziehungen der Testergebnisse von Schülern vor: MÖLLER (1967) konnte die Varianz der Lehrerurteile zu 36 % vorhersagen, während sich bei WENKE und MÜLLER (1966) weder zum Lehrerurteil noch zu einer Klassenarbeit in Rechnen und Deutsch von Sonderschülern Zusammenhänge nachweisen ließen. Diese Autoren fanden allerdings zu den Untertests "Bilderergänzen", "Mosaiktest" und "Figurenlegen" des HAWIK bedeutsame Beziehungen ($r_{PM - BE}$ = bis .68; $r_{PM - MT}$ = .51 bis .56; $r_{PM - FL}$ = .34 bis .55).

Damit erfaßt der PM-Test Aspekte der Intelligenz, die im Handlungsteil des HAWIK untersucht werden. Sie betreffen weniger sprach- und bildungsabhängige Intelligenzleistungen als die praktisch orientierte Intelligenz.

Da zur Lösung der Aufgaben der PM wenig verbale Fähigkeiten verlangt werden, was auch diese Zusammenhänge zu den Untertests des HAWIK belegen - d. h. nicht, daß nicht begriffliche Kodierungen für die Bewältigung der Muster notwendig sind -, wird der Test als ein relativ kulturunabhängiger und evtl. auch wenig schichtabhängiger Intelligenztest angesehen. Aufgrund dieser Tatsache und der mit den PM erfaßten Faktoren intellektueller Befähigung ist das Ergebnis in diesem Test eine wichtige psychologische Schülervariable. Sie wird durch die differenzierten Dimensionen der Intelligenz, die durch das im folgenden beschriebene Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) erfaßbar sind, in dieser Untersuchung zu ergänzen sein.

3.2.2.3. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) von HORN

Das "Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung" (PSB) ist eine Testfassung des "Leistungs-Prüf-Systems" (LPS) von HORN mit 10 ausgewählten Untertests aus dem LPS mit besonderer Wichtigkeit für schulische Zwecke, einer veränderten Instruktion und neuen Eichung und Normierung. An der Entwicklung dieser Neufassung war AURIN (s. a. 1966; 1968) maßgeblich beteiligt. Zur kurzen Testbeschreibung: Die beiden Testformen A und B - wie der LPS auf den Ergebnissen von THURSTONE zu den Faktoren der Intelligenz aufgebaut - prüfen mit den Untertests 1 + 2 den Wortschatz und erfassen damit einen bedeutenden Anteil des verbalen Faktors, während Untertest 3 (ähnlich den PM) und auch 4 (Buchstabenreihen vervollständigen) die allgemeine Denkfähigkeit bzw. logisches Denken (reasoning) erfassen. Untertest 5, der zur schnellen Produktion von Wörtern bei vorgegebenen Anfangsbuchstaben auffordert, ist ein gutes

Maß für die Wortflüssigkeit und gibt mit Untertest 6 (Durchstreichen falscher Buchstaben in verstümmelten Wörtern), der nach der Faktorenanalyse (HORN 1969, S. 18 ff.) ebenfalls auf dem Faktor "Verbalität" lädt, einen Hinweis neben den Untertests 1 + 2 für die verbalen bzw. schulisch-verbalen Fähigkeiten der Probanden. Räumliches Vorstellungsvermögen (space Faktor 2 und z. T. closure Faktor) erfordert Untertest 7. Zusammen mit Untertest 8, der "das gedankliche Herauslösen vorgegebener Figuren aus einer komplizierten Gestalt verlangt" (HORN 1969, S. 8), damit also die Gestalt - auffassung prüft und in dem nach HORN (1969) gerade hochbegabte Kinder gute Leistungen erzielen, bildet der Untertest 7 einen Indikator für die technisch-naturwissenschaftliche Begabung (bedeutsame Ladungen bei 7 und 8 auf dem Faktor "Technische Begabung", s. HORN 1969, S. 18). Die Bearbeitung der einfachen Additionsaufgaben im Untertest 9 und das Vergleichen von Zahlen nach Fehlern bei Untertest 10 (Wahrnehmungstempo) dienen als Hinweis auf konzentrierte, d. h. schnelle (z. T. auch: genaue) Bewältigung von Routinearbeiten.

Die detaillierte Instruktion, die vertretbare Durchführungsdauer des Tests von 45 bis 50 Minuten, objektive Auswertungsmöglichkeit und Interpretation der Ergebnisse - in dieser Untersuchung wurden die Rohwerte und nicht die Centilnormen mit $\bar{x}_C = 5$ und $s_C = 2$ verwendet - sowie die im LPS bewährte Auswahl der Untertests machen diesen differentiellen Intelligenztest zu einem sinnvollen Verfahren zur Abschätzung der intellektuellen Fähigkeitsaspekte der Schüler in dieser Arbeit.

Wenn auch zum PSB keine genauen Angaben zu den Testgütekriterien mitgeteilt werden, so können die Daten der z. T. identischen Untertests im LPS herangezogen werden. Dabei liegen die Zuverlässigkeitskoeffizienten (Split-half) bei den vergleichbaren Untertests zwischen $r_{tt} = .90$ und $.99$. Die Faktoren des Tests sind theoretisch abgeleitet und empirisch in einer Faktorenanalyse der LPS-Untertests annähernd überprüft. Es ist anzunehmen ,

daß der PSB Bereiche intellektueller Leistungsfähigkeit erfaßt, die schulrelevant sind. Ergebnisse der Diskriminanzanalysen von AURIN (1966) zwischen Schuleignungsgruppen belegen den Beitrag der Untertests des PSB zur Trennung von Schülergruppen, die durch die Schulleistung und Schuleignung unterschieden sind.

3.2.2.4. Erfassung der Konzentrationsleistung mit dem Aufmerksamkeits-Belastungs-Test "d 2" von BRICKENKAMP

Die Anwendung des Tests "d 2" in der vorliegenden Untersuchung ist begründet durch die Bedeutung, die der möglichen konzentrierten und wenig ablenkbaren Arbeitshaltung des Schülers von Lehrern und Eltern beigemessen wird und der die Konzentrationsleistungstests Rechnung tragen.

Der Test "d 2" von BRICKENKAMP (1962), entwickelt aus den Durchstreichtests von BOURDON, die MEILI aufgegriffen hat, prüft die visuelle Aufmerksamkeitsanspannung und Konzentrationsfähigkeit bei ca. 10minütiger Testdauer in Einzel- oder Gruppendurchführung des Tests. Zur Testbeschreibung ist kurz zusammenzufassen, daß das Testmaterial 14 Zeilen zu je 47 Zeichen enthält (16 verschiedene Zeichen, die aus den Buchstaben "p" und "d" bestehen, die jeweils mit Strichen versehen sind), unter denen der Proband mit großer Schnelligkeit (20 Sek. pro Zeile) jedes "d" mit zwei Strichen durchstreichen soll, wobei (ein oder) zwei Striche oberhalb oder unterhalb des Buchstaben stehen können.

Die Ergebnisse des Tests sind - völlig objektiv - auswertbar nach der Leistungsmenge (Gesamtzahl der bearbeiteten Zeichen: GZ), der Anzahl der Fehler F bzw. Fehlerprozent: F % (das die Fehler auf GZ relativiert), der Gesamtleistung (Gesamtzahl abzüglich der Fehler: GZ - F) und der Schwankungsbreite, innerhalb derer sich die Testleistung bewegt (SB). Für GZ und GZ - F liegen Standardnormen vor, für die anderen Kennwerte aufgrund

nicht-normaler Verteilung Prozentränge. Die Daten der vorliegenden Untersuchung gingen jedoch als Rohwerte in die Auswertung ein.

Die Testzuverlässigkeit wurde durch verschiedene Methoden überprüft. Die Split-half-Reliabilität erbringt Korrelationen zwischen der ersten und zweiten Zeithälfte der Testergebnisse für GZ bzw. GZ - F von r_{tt} = .84 bis .94 an 12-jährigen Volks- und Ober schülern, die auch denen bei Schülern höheren Alters vergleichbar sind. Bei Erwachsenen steigen die Koeffizienten an, aber da die Brauchbarkeit des Tests für Schüler interessiert, werden sie hier nicht näher aufgeführt. Die Werte für F % liegen wesentlich niedriger und für SB sind sie von 0 nicht überzufällig verschieden.

Prüfungen zur Wiederholungszuverlässigkeit bei Testwiederholung nach 5 Stunden bis nach im Durchschnitt (Mdn) 12 bzw. 23 Monaten an Erwachsenen brachten erstaunlich hohe Koeffizienten ($r_{tt\ GZ,\ 5\ Std.}$ = .89 bis .92 und: $r_{tt\ GZ-F}$ = .92 bzw. .88; $r_{tt\ GZ}$ = .89 bzw. .71; $r_{tt\ F\ \%}$ = .61 bzw. 51; SB ergab wiederum niedrige Zuverlässigkeitskoeffizienten). Auch in Zuverlässigkeitsüberprüfungen mit einem äquivalenten Paralleltest bewährte sich der "d 2" als reliables Instrument ($r_{t_1t_2\ GZ}$ = .84; $r_{t_1t_2\ F}$ = .82). Obwohl die letzten berichteten Werte an Erwachsenen gewonnen wurden und bei Schülern niedrigere Koeffizienten zu erwarten sind, kann der "d 2" als reliables Meßinstrument aufgefaßt werden (s. BRICKENKAMP 1962).

Validitätsuntersuchungen stützen sich einmal auf Korrelationsstudien, die die Mengen- und Güteleistungen im "d 2" mit Ergebnissen in den bekannten Konzentrationsleistungstests KLT (von DÜKER und LIENERT) und KVT (von ABELS) vergleichen: GZ erbringt Korrelationen von r = .71 (KLT-Mengenleistung Form A) bzw. r = .45 (KLT-Mengenleistung Form B) zu der Mengenleistung im KLT; F% im "d 2" korreliert zu r = .46 (KLT, Form A) und r = .54 (KLT, Form B) mit der Güteleistung, obwohl, wie oben berichtet, der Meßfehler bei den Fehlerprozen-

ten recht hoch ist. Zum PAULI-Test steht die Mengenleistung des "d 2" ebenso in bemerkenswerter Beziehung ($r = .51$). Auch hier sind die Bezugsgruppen allerdings nur Erwachsene, denn bei Volksschülern sinken die Koeffizienten auf niedrigere Werte ab: $r_{(d2:GZ)-(KLT:RW-(L))} = .33$ bzw. $r_{(d2:GZ-F)-(KLT:RW-(L))} = .31$ und $r_{(d2:F\%)-(KLT:F\%)} = .48$. An der gleichen Untersuchungsgruppe von Volksschülern brachte der Vergleich zum KVT folgende Werte: $r_{(d2:GZ)-(KVT:Zeit)} = -.41$, $r_{(d2:GZ-F)-(KVT:Zeit)} = -.38$ und $r_{(d2:F\%)-(KVT:F\%)} = .42$. Bei Oberschülern und -schülerinnen liegen die Koeffizienten z. T. etwas höher. Obgleich diese Werte darauf hinweisen, daß der "d 2" einen beträchtlichen testspezifischen Varianzanteil erfaßt, zeigen sie immerhin, daß er wichtige Aspekte der Konzentrationsleistung prüft, die den Tests gemeinsam sind. Außerdem hat sich der Test in der Vorhersage des Erfolgs in der Führerscheinprüfung bewährt; zudem konnte die Testleistung in GZ bzw. GZ-F zwischen Prüfungsversagern und Kraftfahrzeugfahrern sowie zwischen zivilen Kraftfahrern und ausgesuchten Polizeifahrern differenzieren.

Die Interkorrelationen der Leistungswerte machen durch die Unabhängigkeit von Mengenleistung GZ und Fehleranzahl F (GZ und GZ-F korrelieren dagegen zu ca. $r = .8$) deutlich, daß der Test zwei relativ unabhängige Aspekte der Konzentrationsleistung erfaßt, die als Indikatoren für die von BARTENWERFER (1964) bei der Faktorenanalyse verschiedener Leistungstests gefundenen zwei Dimensionen "Tempo- und Mengenfaktor" und "Vermeidung von Fehlern und Verbesserungen" (s. dazu 2.3.1.) dienen können. Auch wenn diese Faktoren bei Kindern zu Intelligenztestleistungen in Beziehung stehen (s. u. 2.3.1.), d. h. auch wenn GZ-F und F% bei Kindern von intellektuellen Faktoren bzw. die Leistungen in Intelligenztests von Dimensionen abhängig sind, die Konzentrationsleistungstests erfassen, so erscheint es sinnvoll, den "d 2" als wertvolles Verfahren zur Ergänzung des PSB in die Untersuchung aufzunehmen; zudem schlagen sich Lehrerurteile über Schüler hinsichtlich ihrer "Willenskraft und Ausdauer" in einer niedrigen Fehlerzahl der Schüler im "d 2" (bzw.

dadurch in F% und auch in GZ - F) nieder und Urteile hinsichtlich ihrer Aktivität in schulischen Leistungssituationen in höheren Mengen-(GZ) und Gesamtleistungen (GZ - F) (Mittelwertsvergleich nach Extremgruppenbildung anhand der Lehrerurteile) (s. BRICKENKAMP 1962, S. 23). Dadurch ist anzunehmen, daß der Test schulrelevante Aspekte des Leistungsverhaltens von Schülern erfassen kann und innerhalb der Fragestellung seinen Platz hat.

.2.2.5. Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES) von BUGGLE und BAUMGÄRTEL

Als Instrument zur operationalen Bestimmung der Persönlichkeitsdimensionen Extraversion und Neurotizismus, deren grundlegende Bedeutung und Konstrukt-Klärung in 2.2.2. bzw. 2.2.3. diskutiert wurde, bietet sich im deutschen Sprachraum, falls man nicht mit aufwendigen projektiven Verfahren im Einzelversuch arbeiten will (s. PROBST 1973 a), die HANES an (BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972). Dieser Fragebogen, eine Entwicklung aus dem "Junior EYSENCK Personality Inventory (JEPI) nach Analysen von EGGERT, enthält neben zwei Parallelskalen zur Erfassung des Neurotizismus (je 20 Neurotizismus-Items) und einer Extraversionsskala mit den Unterskalen "Geselligkeit" und "Aktivität" zu je 8 Items, die zu einer Gesamtskala zusammengefaßt werden können, Items zur Kontrolle der "Lügentendenz" (12 Items). Er trägt durch Abstimmung der Itemformulierungen für Ja- oder Nein-Beantwortung der möglichen Bejahungstendenz bei Fragebogenverfahren Rechnung. Die Form der Selbstbeschreibung auf diesen Skalen ist für Schüler ab 8 Jahren möglich. Die Normierung, auf die sich in dieser Untersuchung nicht bezogen wird, liegt für die Altersgruppen 8 bis 17 Jahre vor.

Die Fragebogenskalen lassen sich wie folgt beschreiben: Die Gesamtskala Neurotizismus (N) mit 40 Items - diese Gesamtform fand hier wegen der etwas höheren Reliabilität Anwendung - er-

faßt als Selbstreport die "folgenden Persönlichkeitszüge bzw. Symptome:

Insuffizienzgefühle, verbunden mit sozialer Empfindlichkeit und Verletzbarkeit,
Neigung zu Tagträumen und Grübelei,
verstärkte Neigung zu Stimmungsschwankungen, vor allem als Neigung zu depressiven Verstimmungen,
Sorgen um die eigene Gesundheit,
Angst vor zukünftigen Ereignissen,
Innere Unruhe und "Nervosität", Erregbarkeit, Einschlafstörungen,
häufige Müdigkeit und Abgespanntheit,
Neigung zu Kopfschmerzen."

(BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972, S. 7). In der Dimension Extraversion (auch hier wird die Gesamtskala benutzt: E) vereinigen sich Aspekte "Freude an der Gesellschaft anderer, Bedürfnis nach und Fähigkeit zu regem, eher heiter akzentuiertem Kontakt mit anderen Menschen" zu: "Geselligkeit"; und "Lebhaftigkeit, Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit" zu: "Aktivität" (BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972, S. 7). Die Autoren machen ausdrücklich darauf aufmerksam, daß die Selbstbeschreibung von Probanden gemäß dieser Merkmale nicht "stimmen" muß, sondern in dem Umgang mit den Items und der Beantwortungsrichtung der Probanden sich Indikatoren durch die Items ergeben, die die Persönlichkeitskonstrukte Neurotizismus und Extraversion anzeigen können und hinsichtlich Verständlichkeit, Dimensionalität und Testgütekriterien überprüft sind. Und bezüglich der Abhängigkeit der Testskalen Neurotizismus und Extraversion -auch in ihren Unterskalen - können die Nullkorrelationen darüber Aufschluß geben, daß Extraversion und Neurotizismus, wie sie über diesen Fragebogen definiert sind, voneinander unabhängig sind. Diese Unabhängigkeit scheint jedoch bei Bezugsgruppen mit erhöhten Neurotizismuswerten nicht zu gelten, also populations_abhängig zu sein (SCHAUER, mündliche Mitteilung aufgrund der Ergebnisse von Diplomarbeiten über N- und E-Skalenwerte bei Erwachsenen, die unter ihm am Psycholo-

gischen Institut der Philipps-Universität, Marburg, durchgeführt wurden).

Bei Überprüfung der Testgütekriterien ergaben die Neurotizismusskala eine Innere Konsistenz (nach der KUDER-RICHARDSON-Formel 8) von r_{tt} = .93 (Gesamtskala) und die beide Subskalen umfassende Dimension Extraversion ein r_{tt} = .85. Auch die Lügenskala zeigte sich recht reliabel mit r_{tt} = .85. Wichtig erscheint in dem Zusammenhang der Diskussion um die Untersuchungsergebnisse von DETZKIES (1971) unter 2.4., ob die Zuverlässigkeit der Erfassung von Neurotizismus und Extraversion bei Testwiederholung auch bei jüngeren Schülern ausreichend ist, um von einer gewissen Stabilität der beiden erfaßten Merkmale ausgehen zu können: Die gefundenen Retest-Zuverlässigkeiten an 8;6 bis 10;5-jährigen Schülern bzw. 10;6 bis 16;0-jährigen von $r_{tt\ N\text{-}Gesamt}$ =.70 bzw. .75 und $r_{tt\ E\text{-}Gesamt}$ = .51 bzw. .73 ($r_{tt\ L}$= .61 bzw. .63) zeigen zwar in der Tendenz niedrigere Wiederholungszuverlässigkeiten nach 3 Monaten in jüngerem Alter - was auch Befunden von S. B. G. EYSENCK an jüngeren Kindern entspricht (s. BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972) -, liegen aber etwas höher als die von DETZKIES berichteten Koeffizienten. Bei jüngeren Schülern scheint demnach gerade die Erfassung der Extraversion größeren Schwankungen unterworfen zu sein, so daß entweder die Testsituation, aber vielleicht auch das Persönlichkeitsmerkmal selbst sich verändert und Entwicklungen in dieser kurzen Zeitspanne erfahren kann, was für Lehrer außerordentlich wichtig zu wissen ist, um Einflußmöglichkeiten abschätzen zu können: nur knapp 50 % der gesamten Varianz des Merkmals Neurotizismus und nur wenig mehr als ein Viertel der Gesamtvarianz von "Geselligkeit" und "Aktivität", d. h. Extraversion, ist bei 8;6 bis 10;5 jährigen Schülern - zumindest in der Testsituation - über diesen Zeitraum konstant.

In Untersuchungen zur Konstruktvalidität konnten sowohl an Kindern mit psychosomatischen Störungen, als auch bei Jungen mit Verhaltensstörungen auf einer Sonderschule für Verhaltensgestörte bei durchschnittlicher Intelligenz, sowie für erziehungsschwierige

Jungen an einer Erziehungsberatungsstelle und für Mädchen und Jungen mit beantragter Fürsorgeerziehung aufgrund von "Verwahrlosungssymptomen" signifikant erhöhte Mittelwerte in der Neurotizismusskala gegenüber der Normpopulation festgestellt werden (BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972, S. 11 f.).

Eine ebenfalls dort zitierte Untersuchung belegt den Zusammenhang von Neurotizismuswerten bei Kindern und Jugendlichen, die zu einer Therapie überwiesen waren, mit dem Ausmaß der Angst nach dem Kinder-Angst-Test von THURNER und TEWES mit r = .66, was einen weiteren Hinweis für die unter 2.2.3. diskutierte Überschneidung der Konstrukte Angst bzw. Ängstlichkeit und Neurotizismus gibt (s. a. WIECZERKOWSKI, BASTINE, FITTKAU, NIKKEL, TAUSCH und TEWES 1969; BAUMGÄRTEL 1972, zit. nach BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972). Zu den Dimensionen hypochondrische Tendenz, paranoid-eigenempfindsame Tendenzen, aggressiv-impulsive Tendenzen, Angst und Instabilität-Unstetigkeit einer anderen Persönlichkeitsskala steht die Neurotizismusskala ebenfalls in sehr ausgeprägter Beziehung (r = .68 absteigend bis .53). Nach einer weiteren Studie steht N besonders zu "überflüssig bedingten, fehlangepaßten Reaktionen" in hoher Beziehung (r = .83), vermag aber insgesamt recht gut "Neurotiker" gegenüber "Nichtneurotikern" überhaupt zu trennen. Daß der Neurotizismuswert mit schulrelevanten Aspekten und auch mit Bereichen wie Rechtschreibleistung verknüpft ist, machen weitere zitierte Untersuchungen deutlich (s. dazu BUGGLE und BAUMGÄRTEL 1972, S. 12 f., sowie 2.2.3.).

Insgesamt kann die HANES als brauchbares Instrument gelten, um die grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus - einschließlich Ängstlichkeit - und Extraversion in dieser Untersuchung zu erfassen, deren Bedeutung als Schülermerkmale und Verflechtungen mit anderen schulrelevanten Variablen anzunehmen ist.

.2.2.6. Erfassung des Schulmißerfolgs

Der Schulmißerfolg wird hier definiert durch die Beantwortung der Fragen 2.15 bis 2.18 in dem Fragebogen zur Erfassung der Sozialvariablen, der im Anhang beigefügt ist (im folgenden "Sozialfragebogen" genannt, der aus einer Vorform von der Forschungsgruppe Gesamtschule an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Dortmund, unter maßgeblicher Beteiligung von MASENDORF, TILLMANN und TSCHERNER unter Leitung von ROLFF zusammengestellt wurde; TILLMANN, 1971, berichtete über das Konzept dieser Vorform). Als Datum liegt also vor, ob der Schüler die 1., 2., 3. oder 4. Klasse wiederholen mußte. Zusätzlich wird ein Summenwert über die Häufigkeit des Sitzenbleibens in den ersten vier Schuljahren gebildet. Wie oben mitgeteilt wurde, muß sich die Abschätzung des Schulerfolgs bzw. -mißerfolgs aufgrund der Untersuchungsgestaltung in diesen Daten erschöpfen. Auf eine Ergänzung durch die Berücksichtigung von Schulnoten, Durchschnittsnoten und Schulleistungstestergebnissen mußte leider verzichtet werden. Allerdings ist mit dem Merkmal "Sitzengeblieben" bzw. der Anzahl der Schulklassen, die wiederholt werden mußten, ein entscheidender Hinweis auf die Bewältigung der Schulanforderungen und eine wichtige Einflußgröße für die weitere Schullaufbahn des Schülers erfaßt, die sich auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit auswirken kann (vgl. HÖHN 1967).

Allerdings ist darauf hinzuweisen, daß Aussagen über Zusammenhänge zwischen Häufigkeit des Sitzenbleibens und anderen betrachteten Merkmalen nur unter Einschränkungen möglich sind, weil in der Erhebungspopulation diejenigen Schüler nicht vertreten sind, die nach mehrmaliger Klassenwiederholung der Sonderschule überwiesen wurden. Die Varianz des Merkmals Schulmißerfolg ist damit eingeschränkt, so daß Zusammenhänge niedriger ausfallen dürften.

3.2.2.7. Ergänzende Merkmale des Schülers

Um einen Hinweis auf die emotionale Labilität bzw. die Neurotizismusneigung des Schülers und die damit möglicherweise verbundenen Schwierigkeiten der Umweltbewältigung auf der Verhaltensebene zu bekommen, aber auch um die Nutzung der sozial abhängigen Zugangsmöglichkeiten zu Erziehungsberatung und Psychotherapie abschätzen zu können, wird in den Items 2.05 und 2.06 des Sozialfragebogens nach der Inanspruchnahme von psychotherapeutischer Behandlung und Erziehungsberatung (Häufigkeit) gefragt.

Aufgrund der Bedeutung, die dem Kindergarten für das Lernen differenzierter Rollenbeziehungen im außerfamiliären Kontakt und für die Vorbereitung eines ausgeglichenen Sozialverhaltens des Kindes in dem zukünftigen Schulalltag zukommt (s. a. KEMMLER 1967, S. 129 f.), soll auch die Dauer des Kindergartenbesuchs als Variable in die Untersuchung aufgenommen werden. Immerhin scheinen sich die fördernden sozialen Erfahrungen im Kindergarten nicht nur im Sinne besserer Schulbewältigung, sondern auch gemäß den Diskussionen in 2.4. und 2.5. in Richtung auf höhere intellektuelle Leistungsfähigkeit in Testergebnissen auszuwirken (KEMMLER 1967, S. 130). KEMMLER (1967, S. 130) macht aber darauf aufmerksam, daß die Bereitschaft - vielleicht auch die Möglichkeit -, Kindern einen längeren Kindergartenbesuch zu ermöglichen, nur bei den Eltern vorhanden ist, die ohnehin eine günstige erzieherische Umwelt für ihre Kinder anbieten können und sie aus einer positiven Erziehungshaltung in den Kindergarten schicken. Damit ist der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang der Beziehung zwischen Kindergartenbesuch, besserer Intelligenz und geringerer Häufigkeit des Schulversagens in vielerlei Weise interpretierbar, zumal Korrelationen keinerlei Kausalinterpretation ohne Theorie empirisch zulassen.

3.3. Indikatoren für die sozialen Existenzbedingungen im Elternhaus der Schüler

Die Auswahl der Variablen zur Operationalisierung der sozialen Existenzbedingungen, unter denen die Schüler zu Hause leben, orientiert sich weitgehend an dem im theoretischen Teil unter 2.7.2. bzw. 2.7.3. abgeleiteten Modell und den in Abbildung 3 vorgeschlagenen Ordnungsgesichtspunkten.

3.3.1. Globale Charakterisierung der sozialen Lage durch die allgemeine Schichtbestimmung gemäß der Berufsgruppenzuweisung nach KLEINING und MOORE

Als allgemeiner Indikator für eine grobe Klassifizierung der sozialen Lebensbedingungen kann der Beruf des Vaters gelten, der gemäß der Diskussion in 2.7.1. zwar nicht ausreichend die Stellung der Familie nach ihren sozialen Bedingungen im Ordnungsgefüge der Gesellschaft bestimmen kann und dessen Erfassungsmodi soziologisch unbefriedigend bleiben, der sich aber zur Erstorientierung schichtenspezifischer Benachteiligungen anbietet.

Obgleich das Verfahren nach ROEDER (1973) für diesen Zweck wohl geeigneter erscheint (s. die Hinweise unter 2.7.1.1.) und methodischen Kriterien besser genügt, muß sich die Untersuchung auf die "Soziale Selbsteinstufung" (SSE) entsprechend dem Beruf des Vaters wie auch der Mutter nach der Methode von KLEINING und MOORE (1968) stützen, da zum Zeitpunkt der Konzipierung der Studie ROEDER's Methode noch nicht zur Verfügung stand. Die Datenerhebung zur sozialen Selbsteinstufung sollte nach einer modifizierten Form erfolgen, um den Auswertungsaufwand zu verkleinern und die Objektivität zwischen den nicht-geschulten Auswertern zu erhöhen. Sie ist aus den Items 3.03 und 3.04 für den Vater bzw. 3.06 für die Mutter im Sozialfragebogen zu ersehen: Der Vater bzw. die Mutter müssen sich selbst einer vorgegebenen Berufsgruppe zuordnen, wobei für den Vater

zweimal 9 Gruppierungen mit je 4 Berufen, gemischt nach industrieller und nicht-industrieller Arbeit, und für die Mutter einmal 9 Gruppierungen mit je 4 typischen Berufen angeboten werden. Die Veränderung der Vorgabe erscheint unproblematisch, da eine genaue Erfassung operationalisierter Existenzbedingungen der Eltern darüber hinaus erfolgt.

Die soziale Selbsteinstufung ermöglicht eine direkte grobe Zuordnung von Vater und Mutter gemäß ihrer heutigen (bzw. früheren: bei heute nicht-berufstätigen Müttern) Berufsgruppenzugehörigkeit zu

Oberschicht (O)
Obere Mittelschicht (OM)
Mittlere Mittelschicht (MM)
Untere Mittelschicht (UM) (industriell und nicht-industriell)
Obere Unterschicht (OU) (industriell und nicht-industriell)
Untere Unterschicht (UU)
Sozial Verachtete

Sowohl die Gruppe der Oberschicht als auch die der sozial Verachteten kann als Untergliederung in der Untersuchung vernachlässigt werden, weil nach vorangegangenen ausgedehnten Untersuchungen an Schulen vergleichbaren Typs die Auftretenswahrscheinlichkeiten so gering waren, daß die Gruppe der Sozial Verachteten der Unteren Unterschicht (UU) und die der Oberschicht der Oberen Mittelschicht (OM) zugeschlagen werden können. Der Schichtindex variiert also zwischen 1 und 5. Allerdings ist damit ein Hinweis gegeben, daß die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung nicht die Extreme der sozialen Hierarchie repräsentiert und damit die Varianz der sozialen Merkmale merklich eingeschränkt sein dürfte.

3.3.2. Sozio-ökonomische Verhältnisse im Elternhaus als Merkmale der materiellen Existenz

Die Bedeutung materieller Existenzbedingungen für die betrachteten Schülervariablen, unter 2.6.1. und 2.6.2. diskutiert und

an empirischen Ergebnissen erhärtet, wird zwar relativ selten thematisiert (s. MOLLENHAUER 1969, S. 288), aber sie konnte sich doch in Untersuchungen bestätigen lassen (ausführlich bei PROBST 1973 a; auch DOUGLAS 1966). Ihre faktorielle Aufgliederung bei PROBST (1973 a) in "Status, Lebensstandard" und "Wohnverhältnisse" wird hier aufgrund der Ableitung des multiplen und nicht-linearen, nicht-additiven Wirkungsmodells nicht übernommen, für das die Faktorenanalyse zur Datenanalyse und -reduktion nicht geeignet ist.

3.3.2.1. Einkommen und Mitverdiener im Haushalt

Der generelle materielle Standard des Elternhauses kann grob durch das aktuelle Netto-Monatseinkommen der Eltern abgeschätzt werden (Sozialfragebogen Item 6.22). Dabei ist eine relativ hohe Nicht-Beantwortungs-Quote gemäß der Antwortmöglichkeit (5) zu erwarten, womit der tabuisierenden Tendenz - und ihrer Auswirkung auf die Einkommenskonkurrenz! -, in welcher über Einkommenshöhe bei uns gesprochen wird, Rechnung getragen wird. Es ist kaum kontrollierbar, ob sich die Verweigerungen zufällig auf alle Einkommensgruppen verteilen, oder ob ein systematischer Fehler auftritt. Weiterhin ist eine Tendenz der Verfälschung zur Mitte hin zu erwarten, um die realen Einkommensverhältnisse in Richtung der sozialen Erwünschtheit zu korrigieren. Allerdings wurde in vorangegangenen Untersuchungen festgestellt, daß sich die Verweigerungen auf alle Schichten gleichmäßig verteilen (signifikante Unterschiede gegenüber der Gleichverteilung waren nicht aufzufinden). Der durch die Antwortverweigerungen bedingte Informationsverlust kann jedoch durch die breite Erfassung der materiellen Wohn- und Lebensbedingungen aufgegangen werden.

Ergänzt wird das Merkmal Netto-Monatseinkommen der Eltern durch die erfaßte Anzahl berufstätiger Personen im Haushalt: Ohne die Berücksichtigung der möglichen Berufstätigkeit der Mutter (s. unter Merkmalen zur Struktur der Familie: Item 5.03) und deren

vielleicht weittragenden Konsequenzen für die kindliche Entwicklung je nach Art und Qualifikation (Differenzwert für Item 5.04 und 5.02, nach Qualifikationstabellen des Arbeitsamtes errechnet) der Tätigkeit und auch ohne die Angabe der berufstätigen bzw. mitverdienenden Familienangehörigen (Item 6.21 des Sozialfragebogens; s. Anhang) und der zu versorgenden Kinder (Item 6.04) mögen solche Einkommensschätzungen sonst ein verfälschtes Bild geben (s. dazu 2.7.2.).

3.3.2.2. Materielle Wohnbedingungen

Die Wohnverhältnisse im Elternhaus hatten sowohl ihre Auswirkungen auf das Kind-in Form von möglichen Anregungsbedingungen auf die kindliche Entwicklung-unter Beweis gestellt (WHITEMAN und DEUTSCH 1968; MARJORIBANKS 1972; TRUDEWIND 1972; s. a. die Diskussion unter 2.6.2.1.), als auch ihren direkten Einfluß auf die Schulleistung gezeigt (z. B. PROBST 1973 a; KEMMLER 1967, S. 70 f.). Sie sollen hier über die Variablen Wohnen in einer Mietwohnung bzw. in einer Eigentumswohnung oder einem eigenen Haus (Item 6.20 des Sozialfragebogens), durch die Größe der Wohnung nach Quadratmetern (Item 6.18) und unter Berücksichtigung der Anzahl der in der Wohnung lebenden Personen (Item 6.19) definiert werden.

Inwieweit der Schüler über ein eigenes Zimmer verfügt, abgestuft über: ruhiger Arbeitsplatz in der Wohnung bis hin zu: kein Zimmer und kein ruhiger Arbeitsplatz, erfragt Item 6.17 in einer abgestuften Skala. Die Möglichkeit, in einem eigenen Zimmer bzw. zumindest an einem festen ruhigen Arbeitsplatz in der Wohnung arbeiten zu können, scheint eine Bedingung zu sein, die gute Leistungen begünstigen kann (RÖSLER 1967).

3.3.2.3. Vertikale Mobilität der Eltern

Zur Erfassung der sozialen Mobilität, die von Bedeutung für alle Bereiche der sozialen Lage ist, besonders aber wohl für

die soziale, familiäre und die materielle Existenz, wird die in Item 3.08 ermittelte Berufsgruppe des Großvaters väterlicherseits nach dem Index von KLEINING und MOORE einer Schicht zugewiesen. Die vertikale Mobilität des Vaters wird dann durch den Differenzwert zwischen dem Skalenindex des Großvaters und dem Index des Vaters (Item 3.03 und 3.04) nach der Berufsgruppenzuweisung von KLEINING und MOORE (Skalenwerte 1 bis 5) ermittelt. Im gleichen Verfahren ergibt sich der Differenzwert zwischen dem Sozialindex des Großvaters mütterlicherseits nach Skalierung der Berufsgruppe gemäß Item 5.08 und dem Schichtindex der Mutter (Item 5.06). Obwohl dieses Vorgehen nur grobe Anhaltspunkte geben kann, weil die indirekt ermittelten Schichtindizes für die Großväter auf einer anderen Berufsgruppenvorgabe basieren als die von Vater und Mutter, werden diese beiden abgeleiteten Werte als Indikatoren der vertikalen Mobilität von Vater und Mutter gegenüber ihrer Herkunftsfamilie betrachtet.

3.3.3. Einschätzung der sozio-kulturellen Existenz durch Merkmale der Ausbildung und Weiterbildung

In dieser Arbeit haben wir uns bewußt auf Daten zur Ausbildung innerhalb der sozio-kulturellen Existenz der Familie beschränkt. Abbildung 3 zeigt, daß nach unserem Verständnis sozio-kulturelle Umweltbedingungen wie Theater- und Filmbesuche, Bevorzugung von bestimmter Literatur, von ausgewählten Zeitungen und Zeitschriften und TV-Sendungen, Büchern u. a. als Vermittlungsvariablen aufzufassen sind, die als Werthaltungen, Einstellungen oder Gewohnheiten aus der sozio-kulturellen Existenz der Familie folgen. Auch wenn solche Vermittlungsvariablen auf diese zurückwirken und von großem, empirisch gesicherten Einfluß auf die Kinder sind, so können doch Merkmale der Ausbildung als die ursprünglichen Indikatoren für sozio-kulturelle Existenzbedingungen der Familie gelten (s. 2.7.3.).

Und daß ein Zusammenhang zwischen der erreichten Schul- und Berufsausbildung von Vater und Mutter - mit vielfältigen Wechselbeziehungen zu den anderen drei Existenzbereichen der Familie - und familiären Bedingungen der Entwicklung von Kindern und Schülern besteht, ist wohl unbestritten. Je nach Schulbildung sind Eltern in der Lage, ihre Kinder sprachlich und intellektuell zu fördern und sie später bei Lernschwierigkeiten auch fachlich zu unterstützen, ganz abgesehen von der selbstverständlich vermittelten Motivation, einen zumindest gleichhohen Schulabschluß wie die Eltern mit der entsprechenden Position zu erreichen (durch Vermittlungsvariablen bei Eltern und Kind). Es ist zu erwarten, daß diese Indikatoren der Ausbildung von großer Wichtigkeit sind und in Wechselwirkung mit anderen Variablen zur Erfassung der Existenzaspekte der Familie treten.

Der Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters wie der Mutter liegt auf einer Skala nach Item 3.05 (Vater) und Item 5.07 (Mutter) vor, die von Volksschule ohne Abschluß über Besuch von Handels- oder Mittelschule bzw. Höherer Schule ohne jeden Abschluß bis zum Hochschulabschluß reicht. Die Abstufungen erscheinen differenziert genug, um diesen Indikator genau genug zu erfassen. Für den Vater ist mit Item 3.06 ein Hinweis gegeben, ob er sich nach Abschluß der Schule weitergebildet hat. Auf eine qualitative Unterscheidung der Art einer möglicherweise erfolgten Weiterbildung wurde in der Auswertung der Daten bei Item 3.06 verzichtet.

Mit der Erhebung des Merkmals des angestrebten Schulabschlusses für das Kind (Item 6.30) wird den Hypothesen Rechnung getragen, daß für Schulleistung, Schullaufbahn und für die spätere berufliche Position der Kinder die Forderungen der Eltern hinsichtlich des gewünschten Schulabschlusses und der dafür notwendigen Leistungen sehr entscheidend sind. Der gewünschte Schulabschluß dient in enger Verbindung mit dem Ausbildungsniveau der Eltern als Indikator für den sozio-kulturellen Rahmen des Elternhauses, in dem die familiäre Leistungsforderung und -bewertung erfolgt und in dem mit dem angestrebten Schulziel der Ausbildungsgang

des Schülers festgelegt wird.

3.3.4. Arbeitsplatzsituation und berufliche Existenz

Im Abschnitt 2.7.3. wurden Merkmale des Arbeits- und Tätigkeitsfeldes nach zwei Aspekten unterschieden: Zum einen wurden Variablen des Arbeitsplatzes diskutiert, die die Arbeitsplatzsituation aus der Erlebnisperspektive des Arbeitenden und hinsichtlich der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Selbstentfaltung sehen: zum anderen wurde davon eine Gruppe von objektiven Bedingungen abgehoben, die von den betrieblichen und institutionellen Regelungen bestimmt sind.

3.3.4.1. Erlebte Arbeitsplatzbedingungen

Die Untersuchung von PEARLIN und KOHN (1966) legt nahe, solche Aspekte wie Grad der Überwachung bei der Arbeit, Umgang mit Dingen, Materialien oder mit Menschen, Sprache und anderen Symbolen, sowie Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit zur Selbstbestimmung bei der Arbeitsaufgabe unter der ersten Gruppe von Arbeitsplatzbedingungen zu erfassen und über eine Anzahl von Items zur Befragung der Betroffenen zu definieren. Dieser Weg wurde in dem Entwurf des Fragebogens zur erlebten Arbeitsplatzsituation (im weiteren abgekürzt als FEA) beschritten, der in den Items 4.01 bis 4.15 verschiedene wichtige Merkmale des Arbeitsplatzes in Frageform enthält, während im Teil 2 des Fragebogens der Vater aufgefordert wird, auf einer bipolaren 5-Punkte-Skala anzukreuzen, inwieweit die Feststellungen der Items 4.19 bis 4.28 auf seinen Arbeitsplatz zutreffen oder nicht (von "ja, völlig richtig" bis "nein, völlig falsch"). Dadurch ist gewährleistet, daß ähnliche Bereiche in Art von Informationsfragen mit ja- oder nein-Antworten, mit drei oder meistens fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, wie auch in Form von skalierten Feststellungen erfaßt werden. Die nach Expertenprüfung zusammengestellten Items des FEA sind in dem Sozialfragebogen im Anhang enthalten. (Die

Abstufung der Antwortalternativen bei Item 4.05 wurde zur Auswertung als Skala folgendermaßen verändert:

(1) nein, die Arbeitsausführung ist genau festgelegt
(2) ja, durch Schriftstücke (Akten, Zeichnungen, Vorschriften)
(3) ja, durch Anordnung von Vorgesetzten
(4) ja, durch Absprache mit Vorgesetzten
(5) nein, ich arbeite selbständig)

Die Dimensionalität des Fragebogens zur erlebten Arbeitsplatzsituation und die Itemcharakteristika werden im weiteren Auswertungsgang überprüft werden.

3.3.4.2. Objektive Bedingungen des Arbeitsverhältnisses

Die berufliche Situation wird außer von den Bedingungen am Arbeitsplatz und deren Erlebnisweise durch die Konstanten des Arbeits- und Angestelltenverhältnisses und die damit verbundenen Regelungen geprägt. Ein Merkmal ist dabei die Art der Entlohnung, die entsprechend Item 4.16 nach Akkordlohn, Stunden-, Wochen-, Monatslohn, Monatsgehalt und Honorar unterscheidbar ist. (Die möglichen Auswirkungen der Entlohnungsformen auf das Bewußtsein der Lohnempfänger und ihre Gewohnheiten, z. B. die Effekte des Übergangs von der Barzahlung des Lohns zu bargeldloser Überweisung, von wöchentlicher zu monatlicher Zahlung auf das Sparverhalten usw. zu diskutieren, ist hier nicht der Ort.)

Auf die Form und die Stabilität des familiären Zusammenlebens wirkt sich besonders der berufliche Zwang zur Schichtarbeit aus. Physisch und psychische Begleiterscheinungen der Wechselschicht, vor allem bei häufigen Verschiebungen des Tag-Nacht-Rhythmus, sind für die Person des Arbeitenden - hier des Vaters - bekannt. Allerdings werden sowohl diese Belastungen für die Person des Vaters und ihre Effekte auf dessen erziehungsrelevante Eigenschaften, als auch die damit verbundenen Veränderungen des

häuslichen Ablaufs ihren Niederschlag außerdem bei den Kindern finden. Das Item 4.17 läßt deshalb eine Unterscheidung zu nach üblicher Arbeitszeit, Wechsel zwischen Früh- und Mittagsschicht und Schichtwechsel von Früh-, Mittags- und Nachtschicht. (Die Antwortalternativen (4) und (5) des Items 4.17 wurden nicht berücksichtigt.)

Die im Rahmen der technischen und gesellschaftlichen Entwicklung erfolgten Veränderungen der Struktur von Arbeitsplätzen mit Wandlungen der Ausbildungsgänge und Qualifikationsstrukturen von Tätigkeitsbereichen haben dazu geführt, daß Angehörige von Berufsgruppen trotz einer bestimmten Ausbildung und trotz anderer früherer Berufsausübung heute in einem Beruf tätig sind, der ihren Qualifikationen nicht entspricht. Solche Veränderungen sollten berücksichtigt werden. Ebenfalls erscheint es wichtig, Berufstätigkeiten mit höheren Qualifikationsmerkmalen identifizieren zu können. Es wird deshalb die genau beschriebene heutige Berufstätigkeit des Vaters nach Item 1.12 gemäß Tabellen des Arbeitsamtes mit den früher ausgeübten Berufen nach Item 1.13 verglichen und ein dreistufiger Wert zur Erfassung der beruflichen (De-) Qualifizierung gebildet (1: geringer qualifizierter Beruf heute; 2: gleiches Qualifikationsniveau; 3: höher qualifizierter Beruf heute). In gleicher Weise wird auch für die Mutter der Indikator für die berufliche (De-) Qualifizierung gebildet (nach dem Vergleich von Item 5.05 mit Item 5.02), sofern die Mutter berufstätig ist. Das scheint wesentlich zu sein, um die Berufstätigkeit bei Müttern zu differenzieren, weil sich entsprechend einer vorangegangenen Untersuchung die Berufstätigkeit von Müttern nicht generell negativ auf die Schulleistungen der Kinder (in Form von Schulversagen) auswirkt, sondern die Wirkung von der Qualifikation der Tätigkeit und der Zufriedenheit mit ihr wie auch von der Einbettung der Tätigkeit in die gesamte Familiensituation (s. ULSHÖFER 1969, S. 340) abhängig ist.

3.3.5. Soziales Selbstverständnis der Eltern und Strukturmerkmale der Familie

Das soziale Selbstverständnis als Indikator dafür, welcher gesellschaftlichen Gruppe sich die Eltern gemäß ihrem Bewußtsein ganz grob zurechnen, wird durch die sehr unscharfe Frage (Item 1.11 für den Vater und Item 5.04 für die Mutter) erfaßt, gemäß der der Vater sich als Arbeiter, Angestellter, Beamter oder Selbständiger bzw. mithelfender Familienangehöriger (eigenes Geschäft o. ä.) bzw. die Mutter entsprechend einstufen müssen. Wenn damit auch keine genaue Abschätzung des Bewußtseins der sozialen Existenz möglich ist, so können diese Daten doch als grober Hinweis für das subjektive soziale Selbstverständnis dienen. Warum dieser Bereich der sozialen Existenz im Sinn von gesellschaftlicher Stellung und Geltung hier nicht differenzierter untersucht werden soll, wurde in der Diskussion unter 2.7.3. begründet. In diesem Bereich verschränken sich in besonderem Maße die anderen Existenzaspekte und ihre Korrelate bei den Vermittlungsvariablen, so daß mit wenigen operationalisierten Merkmalen dieses sozialen Existenzausschnittes ohnehin nur sehr eingeschränkte Aussagen möglich wären.

Zur Struktur und den Bedingungen der Familie liegen die Variablen vor: Anzahl der Kinder, die in der Familie leben (Item 6.04); evtl.: getrennter Haushalt mit nur einem Elternteil (nach Item 6.01) und Angaben zur Berufstätigkeit der Mutter. Nach den genannten Ergebnissen scheint die Frage der Berufstätigkeit der Mutter, obwohl der Gruppe der sozio-ökonomischen Merkmale wie dem Bereich der beruflichen Existenz genauso zugehörig, in dem familiären Umkreis doch so stark eingebettet zu sein, daß das Ausmaß der Berufstätigkeit der Mutter außerhalb des Hauses als eine Variable der Familienstruktur gelten kann (Item 5.03, wobei die Kodierung der Antworten so erfolgte, daß sich das Ausmaß der Berufstätigkeit der Mutter von: nur im Haushalt tätig bis: ganztägig berufstätig erstreckt); allerdings muß hier auch

berücksichtigt werden, ob die Mutter schon vor der Ehe im Arbeitsprozeß stand und berufstätig war (Item 5.01).

3.4. Bedeutung der Altersgruppe und des Schultyps der Schüler für die Problemstellung

Nachdem die Auswahl der Testverfahren zur Erfassung der bedeutsamen Schülermerkmale sowie die zusätzlichen Indikatoren für die Schüler, aber auch die Bestimmung der operationalisierten Variablen der sozialen Existenzbedingungen der Familie nach Abbildung 3 eingehend diskutiert und begründet wurden, soll an dieser Stelle kurz auf die Auswirkungen der Zielgruppenbestimmung eingegangen werden.

Da sich die Untersuchung auf Schüler und Schülerinnen des 5. Jahrganges von Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen bezieht, wird die Altersgruppe auf etwa 10-jährige Schüler eingeschränkt. Das hat den Vorteil, daß die untersuchten psychologischen Merkmale auf der einen Seite in dem Alter stabil genug sind, um sie mit den besprochenen Verfahren zu untersuchen, was bei jüngeren Schülern für die Persönlichkeitsmerkmale nicht gegeben wäre; auf der anderen Seite variieren und fluktuieren sie noch in dem Maße, daß für Lehrer nicht der Eindruck entstehen kann, die Merkmalsausprägungen bzw. ihre Bestimmung durch andere Variablen seien derart festgelegt, daß sie ihre pädagogischen Einwirkungsmöglichkeiten und gegebenen Entwicklungsanstöße resignierend unterschätzen. (Schon das Wissen, daß Intelligenz und Schulleistung mittelhoch korrelieren, hat bei Lehrern eher zu der Haltung geführt, daß mit dem Intelligenzniveau der Schüler auch ihre geistigen und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten in der Schule von vornherein als vollständig determiniert angenommen werden, statt umgekehrt davon auszugehen, daß die Schulleistungen gerade zur Hälfte unabhängig von der Intelligenz variieren und hier ein breiter Wirkungskreis sein könnte; ganz abgesehen von der Entwicklungsmöglichkeit der Intelligenz selbst!)

Die Festlegung auf diesen Jahrgang erscheint auch deshalb sinnvoll, weil sonst zu diesem Zeitpunkt der Schullaufbahn die Auslese für weiterführende Schulen in einem viel krasseren Ausmaß erfolgt, so daß in der Stichprobe der Untersuchung - mit geringer Einschränkung - Schüler außer den zur Sonderschule überwiesenen erfaßt sind. Eine Selektion nach Intelligenz und anderen, auch gerade sozialen Kriterien, nach denen Schüler für weiterführende Schulen sonst ausgewählt werden, wird damit wirkungsvoll vermindert.

Diese Zielgruppenbestimmung nach Schuljahrgang bedeutet allerdings einen Verzicht auf exakt altershomogene Zielpersonen. Zwar sind die Schüler der 5. Klasse an verschiedenen Gesamtschulen im Altersmittel (ca. 10;5 Jahre) vergleichbar, aber das Lebensalter variiert um diesen mittleren Wert in bedeutsamem Ausmaß (Streuung ca. 6 Monate). Da die Intelligenzleistungen im allgemeinen altersabhängig sind, ist es nicht unproblematisch, die Leistungsmerkmale von Schülern, die den Altersbereich von 10;0 bis 12;0 Jahren maximal umfassen, direkt als Rohpunktwerte zu vergleichen. (Andererseits korrelieren die Intelligenz- und Konzentrationsleistungen, wohl aufgrund der negativen Selektion durch die sitzengebliebenen Schüler mit höherem Alter, nicht signifikant von 0 verschieden mit dem Alter, wie noch zu zeigen sein wird,so daß die Auswirkungen der Altersheterogenität sehr gering sind.). Auf der anderen Seite können dadurch diese Untersuchungsergebnisse durch Lehrer direkt auf die Verhältnisse in ihren Klassen übertragen werden, weil sie die Schülerpopulation in der Zusammensetzung berücksichtigt, wie sie dem Lehrer in diesem Schuljahrgang tatsächlich auch entgegentritt: Die sitzengebliebenen Schüler werden ja in ihren Leistungen an der entsprechenden Klassennorm gemessen, und nicht an der Altersnorm bzw. den Kriterien der höheren Klasse, zu der sie nicht versetzt wurden. Der Effekt auf Korrelationen der Schülermerkmale kann ausserdem überprüft werden, indem Zusammenhänge auch mit alterskorrigierten Leistungswerten im Vergleich berechnet werden.

Für die Auswahl dieses Schultyps für die Untersuchung sprechen gewichtige Gründe: Gerade in der Gesamtschule wird die schulspezifische Benachteiligung bzw. geringere Förderung jener Kinder, die aufgrund der sozialen Herkunftsbedingungen andere - d. h. meistens: schlechtere - Voraussetzungen für die Entwicklung ihrer geistigen und affektiven Möglichkeiten in die Schule mitbringen, noch am geringsten sein. Nach HUSÉN (1961 ; s. 2.6.2.3.) scheint die Beschulung sich ja auf die Entwicklung der Intelligenzleistungen selbst auszuwirken. Damit wird es bedeutungsvoll, in den Beziehungen von psychologischen Merkmalen und sozialen Existenzbedingungen nicht Auswirkungen der schichtspezifischen Förderung oder Benachteiligung von intellektueller Entwicklung zu messen, die auf Kosten der Schule gehen. In der Gesamtschule scheint noch am ehesten eine vergleichbare Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit und affektiven Entwicklung für alle sozialen Gruppen angezielt zu werden. Inwieweit dieser Anspruch tatsächlich besser als in anderen Schulen realisiert wird, müssen Untersuchungen erhärten. Jedenfalls ist aus vorangegangenen Untersuchungen abzuleiten, daß Schüler aus den Lebensbedingungen der Unterschicht etwa im gleichen Maße vertreten sind wie Schüler aus Elternhäusern mit Mittelschichtcharakter.

Allerdings sollte berücksichtigt werden, daß Eltern aus der Mittelschicht manchmal dem traditionellen Gymnasium ab dem 5. Schuljahr den Vorrang vor der Gesamtschule geben, sofern die Kinder keine Schulschwierigkeiten gezeigt haben und gute Leistungen auf dem Gymnasium erwarten lassen. Eine solche Bevorzugung des Gymnasiums bei schulangepaßten Kindern mit guten Leistungen aus der Mittelschicht scheint abhängig von den lokalen Schulbedingungen zu sein. Damit wäre die Gruppe der Schüler aus Elternhäusern, die global soziale Lebensbedingungen der Mittelschicht aufweisen, in den Merkmalen der Intelligenz und Arbeitsleistung wie auch in den Variablen der affektiven

und sozialen Anpassung leicht negativ selegiert. Da zudem die Schulversager mit massiven Verhaltensstörungen und/oder Lernbehinderungen bis zu dieser Klasse meistens den Sonderschulen überwiesen wurden, sie aber zu etwa 90 % zugleich der Gruppe der unteren Unterschicht bzw. der sozial Verachteten (Gruppierung nach KLEINING und MOORE 1968) zugehören, ist gemäß den Schülermerkmalen bzw. den Sozialvariablen der untere Bereich der Merkmalsverteilungen auch nicht in der Stichprobe repräsentiert. Damit gilt für alle betrachteten Variablen des Schülers wie der sozialen Existenzbedingungen, daß die Varianzen in der Untersuchungsgruppe eingeschränkt sein dürften. Daraus resultieren erwartungsgemäß niedrigere Kovarianzen bzw. Korrelationen der untersuchten Merkmalsgruppen, weil positive und negative Extremgruppen kaum in der betrachteten Schülergruppe vertreten sind. Aus der Perspektive des Lehrers, der mit den relevanten Ergebnissen der Forschung aus der pädagogischen Psychologie im Alltag wirkungsvoll arbeiten muß, ist das vielleicht sogar wünschenswert: Die zu erwartenden Ergebnisse spiegeln, selbst wenn weniger prägnant und die Zusammenhänge unterschätzend, dann die durchschnittlichen Verhältnisse in der Schulklasse des Lehrers wieder, wie sie ihm tatsächlich entgegentreten.

4. Aufbau und Durchführung der Untersuchung

4.1. Form der Datenerhebung

Die Daten der Arbeit wurden im (Schul-) Jahr 1972/73 von der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Dortmund, in Zusammenarbeit mit den Gesamtschulen erhoben, deren 5. Schuljahre untersucht wurden. Die Gesamtauswertung umfaßt mit der Teilstichprobe 6 Gesamtschulen. Die Schulklassen wurden zur Gewinnung der psychologischen Schülermerkmale an zwei Tagen im Gruppenversuch - nach Zusammenstellung von kleineren Testgruppen - mit den genannten Verfahren untersucht, indem an einem Tag der Aufmerksamkeits-Belastungs-Test "d 2" mit den

ausgeruhten Schülern und nach einer Pause der Progressive Matrizen-Test durchgeführt wurden, während an dem zweiten Untersuchungstag das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) und anschließend die Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche appliziert wurden. Durchführende der Testuntersuchungen waren, soweit die entsprechenden Gesamtschulen die Möglichkeit hatten, die Schulpsychologen der entsprechenden Schule (Bildungsberater), die aktiv die Datenerhebung mit vorbereitet und betreut haben. An den Gesamtschulen, an welchen keine Schulpsychologen zur Verfügung standen, betreuten die Bildungsberater einer anderen, örtlich günstig gelegenen Gesamtschule die Testdurchführung.

Die in dem Sozialfragebogen (im Anhang) erfaßten sozialen Existenzbedingungen des Elternhauses sowie die ergänzenden Schülermerkmale wurden gewonnen, indem die Eltern der entsprechenden Schüler in einem ausführlichen Brief über die Bedeutung der Begleituntersuchung zum Wohle auch der Schüler - ausgesuchte Daten wurden den Bildungsberatern für Förderung und Beratung von Schülern zur Verfügung gestellt - und über die Form der Erfassung von Merkmalen des Familienhintergrundes ausführlich informiert wurden. Das Begleitschreiben, das von dem Leiter der Forschungsgruppe und vom Rektor der entsprechenden Gesamtschule unterschrieben war, wurde mit dem Sozialfragebogen zusammen mit der Post verschickt. Bei diesem Vorgehen wurde eine Rücklaufquote der Sozialfragebogen von annähernd 95 % erreicht. Damit ist zu erwarten, daß die gewonnenen Daten die untersuchte Personengruppe auch in den Merkmalen der sozialen Existenzbedingungen adäquat abbilden können.

4.2. Beschreibung der Untersuchtengruppe

Die erfaßte Population soll hier kurz hinsichtlich der psychologischen Merkmale skizziert werden, um einen Vergleich mit der Normierungsstichprobe der entsprechenden Tests zu ermöglichen. Die Daten beziehen sich auf die Gesamtstichprobe (Ges.), die die Teil-

stichprobe (Teil.) nicht enthält, und auf die Teilstichprobe (Teil.), sowie auch auf die Gesamtgruppe einschließlich der Gesamtschulen, an denen nur die Schülervariablen, nicht aber die Sozialdaten erhoben wurden, die deshalb in der Endauswertung unberücksichtigt blieben (Insgesamt: enthält diese Schüler, sowie Ges. + Teil.).

4.2.1. Intelligenz der Schüler

Die Tabelle 1 enthält die Mittelwerte und Streuungen der Gruppe Ges. sowie für Teil. und Insgesamt für den PM-Test und das PSB mit den zusammengefaßten Untertests. Zum Vergleich sind, soweit vorhanden, die Rohpunktwerte aus den Testmanuals angeführt, die einem Centilwert 5 bzw. einem Prozentrang von 50 für dieses Alter (10;5) zugeordnet sind.

Tabelle 1: Mittelwerte und Streuungen der Intelligenz-Testwerte für die Untersuchungsgruppen Ges., Teil und Insgesamt sowie mittlere Vergleichswerte aus der Testnormierung

	Mittelwert			Streuung			mittl. Wert nach Testnormen
	Ges.	Teil.	Insgesamt	Ges.	Teil.	Insgesamt	
	N = 995	N = 224	N = 2320	N = 995	N = 224	N = 2320	
PM (RAVEN)	37,3	37,0	37,4	9,9	8,6	8,7	33
PSB (HORN)							
1 + 2	24,3	25,5	24,9	8,9	8,2	8,4	22
3 + 4	40,5	41,2	40,9	9,3	7,8	8,2	38
5 + 6	37,0	37,0	37,0	10,1	9,6	9,2	35
7 + 8	38,0	33,1	37,8	14,0	13,8	13,6	31
9 +10	32,3	27,8	32,0	11,9	12,8	11,4	37
GL	172,3	164,5	172,6	38,3	34,7	34,2	154

Aus dem Vergleich der Daten für die einzelnen Stichproben ist zu erkennen, daß es sich bei der Gesamtstichprobe, aber auch bei der Teilstichprobe um Schülerpopulationen handelt, in denen, gerade auch nach den Kennwerten in der großen Stichprobe Insgesamt, die alle erfaßten Schüler "insgesamt" enthält, die Intelligenzwerte recht hoch und den Daten der Normstichprobe entsprechend streuen. Das mittlere Intelligenzniveau liegt etwas höher als das in dieser Altersgruppe, das PR = 50 bzw. C = 5 entspricht, womit die Gesamtschüler bessere intellektuelle Voraussetzungen als die Kinder vergleichbaren Alters im Intelligenzniveau und in speziellen Faktoren mitbringen.

4.2.2. Konzentrationsleistungsmerkmale und ihre Verteilung

Für die Merkmale der Arbeitshaltung, wie sie mit dem "d 2" erfaßbar sind, gibt Tabelle 2 einen Überblick über die Mittelwerte und Streuungen der betrachteten 3 Stichproben sowie die Vergleichswerte des Tests für diese Altersgruppe.

Tabelle 2: Mittelwerte und Streuungen der Konzentrationsleistungs-Testvariablen für die Untersuchungsgruppen Ges., Teil. und Insgesamt sowie mittlere Vergleichswerte aus den Testnormen

	Mittelwert			Streuung			mittl. Wert nach Testnormen "d 2"			
	Ges.	Teil.	Insgesamt	Ges.	Teil.	Insgesamt	Volksschüler		Oberschüler (nur ab 11;0 - 11;11.)	
	N = 995	N = 224	N = 2320	N = 995	N = 224	N = 2320	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
d 2 GZ	282	289	286	67,9	66,2	57,4	260-264	285-289	324-327	364-369
F	17,7	22,3	17,8	21,9	26,5	21,5	--	--	--	--
GZ-F	265	267	269	62,7	57,3	52,6	235-239	261-265	312-316	352-357
SB	--	16,0	14,6	--	7,5	7,1	12	12	13	14

Bei Streuungswerten, die denen des Testmanuals entsprechen, liegen die Mittelwerte der Gesamtschüler (Daten für Jungen und Mädchen gemeinsam) über denen der Normwerte für die Volksschüler; sie sind wohl eher denen vergleichbar, die für Oberschüler angegeben werden. Allerdings beginnen die Vergleichsnormen bei Oberschülern erst mit der Altersgruppe 11;0 bis 11;11 Jahre, so daß die Bezugspopulation des Testmanuals, die als Oberschüler angegeben ist, im Mittel 1 Jahr älter ist als die betrachtete Gruppe der Gesamtschüler. Das läßt den Schluß zu, daß in den drei betrachteten Stichproben, die in Mittelwerten und Streuungen vergleichbar sind, die mittleren Leistungswerte denen von Oberschülern in etwa entsprechen.

4.2.3. Neurotizismus und Extraversion bei den untersuchten Schülern

Hinsichtlich der mittleren Ausprägungsgrade und der Streuungen der untersuchten Persönlichkeitsmerkmale in den drei Stichproben gibt die Tabelle 3 Auskunft.

Tabelle 3: Mittelwerte und Streuungen der Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Extraversion, sowie "Lügenwert" nach der HANES für die Untersuchungsgruppen Ges., Teil. und Insgesamt und mittlere Vergleichswerte aus den Testnormen

	Mittelwert			Streuung			mittl. Werte nach Testnormen (10;0 - 10;11 J.)			
							Mädchen		Jungen	
	Ges. N = 995	Teil. N = 224	Insgesamt N = 2320	Ges. N = 995	Teil. N = 224	Insgesamt N = 2320	Mittelwert	Str.	Mittelwert	Streuung
Neurotizismus (N 3)	15,0	17,9	15,8	8,3	8,3	8,4	13,63	8,12	13,45	7,98
Extraversion (E 3)	11,1	11,3	11,4	3,3	2,8	3,0	10,71	2,78	10,91	2,76
Lügenwert (L)	4,9	4,5	5,1	3,0	2,5	3,3	5,89	2,47	5,66	2,40

4.2.4. Soziale Schichtverteilung der Eltern nach dem generellen Schichtindex für die Berufe von Vater und Mutter

Zur globalen Kennzeichnung der Untersuchungsgruppe nach der sozialen Zusammensetzung wird in Tabelle 4 für die Gesamtstichprobe Ges. und für die in ihr nicht enthaltene Teilstichprobe Teil. Mittelwerte und Streuungen nach der auf 5 Skalenwerte (bzw. Gruppen) reduzierten Skala von KLEINING und MOORE (Item 5.03 bzw. 3.04 für den Vaterberuf und Item 5.06 für den Beruf der Mutter) wiedergegeben.

Tabelle 4: Mittelwerte und Streuungen des generellen Schichtindexes für die Elternberufe (Vater und Mutter getrennt)

Mittelwert				Streuung			
Vater		Mutter		Vater		Mutter	
Ges.	Teil.	Ges.	Teil.	Ges.	Teil.	Ges.	Teil
3,4	3,4	3,6	3,7	1,2	1,1	1,2	0,9

Untere Mittelschicht (UM) = 3
Obere Unterschicht (OU) = 4

Für die Gesamtstichprobe Ges. ergibt sich ohne Berücksichtigung der Eltern, die keine Angaben zu dem entsprechenden Item gemacht haben, eine Häufigkeitsverteilung nach Tabelle 5.

Tabelle 5: Absolute Frequenzen für die 5 Schichtkategorien gemäß der Berufsgruppenzuweisung für Vater und Mutter in der Gesamtstichprobe Ges.

		Absolute Häufigkeiten	
		Vater	Mutter
Obere Mittelschicht (OM)	1	54	11
Mittlere Mittelschicht (MM)	2	111	76
Untere Mittelschicht (UM)	3	304	289
Obere Unterschicht (OU)	4	366	300
Untere Unterschicht (UU)	5	137	276

Geht man davon aus, daß mit diesem globalen Indikator der Berufsgruppenzuweisung ein vorläufiger Anhaltspunkt dafür gegeben ist, inwieweit die Angehörigen der beiden sozialen Gruppen mit wahrscheinlich unterschiedlicher Sozialisationswirkung in der Untersuchungsgruppe vertreten sind, dann kann die Gesamtstichprobe sowohl für die Mittelschicht_familien als auch für die Elternhäuser der Unterschicht als annähernd repräsentativ gelten. Einen weiteren Hinweis auf die soziale Zusammensetzung mag der Ausbildungsstand der Eltern geben.

4.2.5. Ausbildungsstand der Eltern

Aus den Items 3.05 und 5.07 kann eine Skala des Schul- bzw. Berufsbildungsniveaus mit zumindest Ordinalskalenniveau gewonnen werden. Tabelle 6 gibt Auskunft über die absoluten Häufigkeiten, mit der die genannten Schul- bzw. Berufsabschlüsse bei Vater und Mutter in der Gesamtstichprobe vertreten sind (Nicht Beantwortungen sind nicht berücksichtigt).

Tabelle 6: Absolute Häufigkeiten für die entsprechenden Ausbildungsniveaus bei Vater und Mutter in der Stichprobe Ges.

	Absolute Häufigkeiten	
	Vater	Mutter
(1)Volksschule ohne Abschluß	46	55
(2)Volksschule mit Abschluß, ohne Lehre	151	358
(3)Volksschule mit Abschluß, mit Lehre	544	387
(4)ohne mittlere Reife:		
Handelsschule, Mittelschule oder höhere Schule	37	46
(5)mit mittlerer Reife:		
Handelsschule, Mittelschule oder höhere Schule	62	82
(6)Abitur	13	10
(7)Fachschule (z. B. Technikerschule)	52	20
(8)Höhere Fachschule (z. B. Ingenieurschule)	25	9
(9)Hochschule	32	6

Bei der Annahme, daß der Ausbildungsstand derart auf einer Intervallskala abgebildet werden kann, informiert die Tabelle 7 über Mittelwerte und Streuungen.

Tabelle 7: Mittelwerte und Streuungen zum Ausbildungsniveau von Vater und Mutter

Mittelwert				Streuung			
Vater		Mutter		Vater		Mutter	
Ges.	Teil	Ges.	Teil.	Ges.	Teil	Ges.	Teil.
3,4	3,5	2,9	3,0	1,9	1,6	1,4	1,1

Zum größten Teil weisen demnach die Eltern der Untersuchungsgruppe Volksschulbildung mit abgeschlossener Lehre auf. Über die gehobenen Ausbildungsabschlüsse streut die Stichprobe recht weit.

4.3. Mögliche Selektionseffekte durch lokale Schulverhältnisse an den Orten der Untersuchung

Die Untersuchungsstichprobe umfaßt die Daten der Schüler von Gesamtschulen mit z. T. am Ort sehr unterschiedlichen Schulverhältnissen.

In Großstädten wie Essen oder Dortmund z. B. werden die genannten Effekte durch möglicherweise negativ selegierte Mittelschichtskinder eher auftreten, da dort Gymnasien in der Nähe erreichbar sind, die gerade von Eltern des gehobenen Mittelstandes mit in der Schule recht erfolgreichen Kindern nach den Erfahrungen der Mitarbeiter der Forschungsgruppe manchmal aus Prestigegründen und anderen Erwägungen heraus vorgezogen werden. Auch bei weiteren Anfahrtswegen werden Gymnasien oft von Mittelschichteltern aufgrund der abwartend-kritischen Haltung gegenüber Gesamtschulen bevorzugt. Selbst in Orten mit entfernt gelegenen Gymnasien schicken bis zu 10 % der Eltern aus der Mittelschicht ihre

Kinder zur Höheren Schule.

Die Auswirkung eines solchen Selektionseffektes schlägt sich evtl. in der Tabelle 6 in der relativ geringen Frequenz von Eltern mit Mittelschul- oder Gymnasialabschluß bzw. gehobener Berufsbildung nieder. Andererseits sprechen die Kennwerte der Intelligenz- und Leistungsdaten der Schüler im Vergleich zu den Werten vergleichbarer Normpopulationen dafür, daß insgesamt die untersuchten Schüler eher ein höheres Leistungsniveau aufweisen, keinesfalls ein niedrigeres, sie also von diesen psychologischen Merkmalen her nicht selegiert sind.

Allerdings sind die Gruppen mit sozialen Merkmalen, die der Unterschicht bzw. der Unteren Mittelschicht zugeordnet werden, in der betrachteten Stichprobe sehr umfangreich repräsentiert. Im Gegensatz zu den vielfach vorliegenden Untersuchungen, die ihre Schlüsse aus Daten an Schülern gewonnen haben, die als Gymnasiasten den sozialen Hintergrund der Mittelschicht ganz gut, das soziale Lebensumfeld der unteren Schichten aber nur hochselektiv (bzw. bei Grundschülern dieses Alters umgekehrt) abbilden, verspricht diese Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe nach Unterschicht und Mittelschicht zu vergleichbaren Anteilen allerdings ausgewogenere Ergebnisse. Sie kommt der tatsächlichen Verteilung der sozialen Gruppen wesentlich näher (Unterschicht: Nach SCHEUCH, 1961, 44 %; nach MOORE und KLEINING, 1960, 49 %; und nach älteren Untersuchungen um 50 %), selbst wenn die höheren gesellschaftlichen Gruppierungen weniger vertreten sind und die Varianz der sozialen Merkmale bzw. daraus resultierend die Kovarianzen eingeschränkt sein dürften.

4.4. Verfahren der engeren Hypothesengewinnung an der Teilstichprobe

Die unter 3.1. erfolgte allgemeine Formulierung der Fragestellung bzw. der Hypothesen soll dadurch präzisiert und untersucht werden, indem aus dem gesamten Datensatz eine Teilstichprobe Teil.

mit N = 224 Schülern der Gruppen des 5. Jahrganges aus einer Gesamtschule ausgewählt wird. Die an ihr gewonnenen vorläufigen Ergebnisse sollen dann zu einer engeren Fragestellung führen, die an der Gesamtstichprobe Ges. mit N = 995 überprüft wird. Diese Gesamtstichprobe Ges. enthält nicht die Daten der Teilstichprobe Teil..

Die vorläufige Auswertung der Teilstichprobe hat den Charakter einer Erkundungsstudie und bezieht sich auf die klassischen Verfahren der Interkorrelationsanalyse für die Beziehungen zwischen den Schülervariablen und zwischen Schülervariablen und den sozialen Existenzbedingungen. Der Fragebogen zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) wird einer Faktor- und Itemanalyse unterzogen, um Summenscores auf den gewonnenen Subtests bestimmen zu können. Diese Summenscores des FEA werden mit Summenscores, die aus einer Addition der Werte für die sozialen Merkmale eines jeden Schülers in den einzelnen Faktoren einer Faktorenanalyse der Sozialvariablen errechnet werden, als Prädiktorvariablen in einer multiplen Korrelationsanalyse zur multiplen Vorhersage der Schülervariablen benutzt.

5. Auswertung und Ergebnisse der Teilstichprobe

5.1. Interkorrelationen der Schülervariablen Intelligenz, Konzentrationsleistung und Neurotizismus sowie Extraversion für die Teilstichprobe

Die Enge des Zusammenhangs mußte aufgrund der nicht-normalverteilten Merkmale Lügenwert (HANES) und Fehlerhäufigkeit sowie Schwankungsbreite im "d 2" in einzelnen Fällen als Rangkorrelation über die Formel für die Produkt-Moment-Korrelation geschätzt werden. Da die Produkt-Moment-Korrelation eine unverzerrte Schätzung für die Rangkorrelation liefert und sie rechnerisch bei den entsprechenden, weniger restriktiven Voraussetzungen ineinander überführbar sind (s. WALKER und LEV 1953), konnte mit dem Rechen-

programm für die Produkt-Moment-Korrelation unter Berücksichtigung von Missing Data (MD) gearbeitet werden. Die Rechnungen wurden für den ersten Teil der Auswertung von Herrn Dr. TÜCKE, zu dieser Zeit am Institut für medizinisch-biologische Statistik der Universität Marburg tätig, durchgeführt und betreut, dem an dieser Stelle für seine Bemühungen und seinen Rat gedankt werden soll.

Tabelle 8 gibt eine Übersicht über die signifikanten Korrelationen, die unter Berücksichtigung der Anzahl der validen Meßwertpaare gegen Null mit Alpha kleiner/gleich 5 % abgesichert wurden. Da 91 Korrelationskoeffizienten geprüft wurden, sind aufgrund des Zufalls ca. 5 Koeffizienten signifikant von Null unterschiedlich zu erwarten. Die kurze Beschreibung der bivariaten Zusammenhänge kann sich demnach in zumindest 5 Fällen bei gerade signifikant gewordenen Korrelationen bzw. in einem Fall bei einem auf dem 1 %-Niveau signifikanten Koeffizienten irren.

Sieht man von den zu erwartenden testinternen Interkorrelationen einmal ab, die hier nicht zur Diskussion stehen, so überraschen im Vergleich zu den zitierten Untersuchungsergebnissen die durchweg recht niedrigen Korrelationen, sofern sie überhaupt von Null substantiell unterschieden sind. Abgesehen von dem Zusammenhang der PM von RAVEN, die wie zu erwarten mit den Untertests 3 + 4 (Denkfähigkeit) des PSB, aber auch mit dem Gesamttestwert des PSB beträchtlich korrelieren (und mit den Untertests 3 bis 10), zeigen sich Beziehungen der "d 2"-Werte zu Intelligenzmerkmalen, wie sie vorn angesprochen wurden: Mit dem Gesamtwert des PSB korreliert GZ - F zu r = .29 bzw. GZ zu r = .18. Auch Fehler und Schwankungsbreite sind zu PSB-GL korreliert (r = -.18 bzw. -.14). Dabei scheinen die Zusammenhänge nicht allein auf die Kovariation der Subtests 9 + 10 im PSB (Schnelligkeit bei Routinearbeiten) und der Mengenleistung GZ (r = .22) bzw. der GZ-F (r = .30) zurückzugehen, die, da die Subtests 9 + 10 mit PSB-GL

Tabelle 8: Übersicht über Interkorrelationen der psychologischen Schülermerkmale an der Teilstichprobe N = 224
(Alpha kleiner/gleich 5 %)

		N	E	L	GZ	F	GZ-F	SB	PM	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10	PSB GL
HANES	N			-.23	-.12		-.12						-.16		
	E			-.14											
	L									-.13					
d 2	GZ					.51	.92	.44							
	F						.13	.52	-.26		-.28	-.13			-.18
	GZ-F							.26	.17	.14	.13	.19	.19	.30	.29
	SB								-.19		-.22				-.14
PM-RAVEN											.49	.24	.27	.26	.39
PSB-	1+2										.21	.56	.21	.16	.58
(Sub-	3+4											.17	.36	.33	.57
tests)	5+6												.24	.25	.64
	7+8													.40	.73
	9+10														.71
	GL														

zu r = .71 korrelieren, zwischen "d 2" und PSB-GL bestehen kann; vielmehr ist auch die Denkfähigkeit (Subtests 3 + 4: Denkfähigkeit mit enger Beziehung zur Mathematiknote nach HORN 1969) zu r = -.28 mit der Anzahl der Fehler F korreliert. Zusammengefaßt heißt das, daß einmal die Gesamtleistung und die Gesamtleistung abzüglich der Fehler im "d 2" mit den in den PSB-Untertests 7 + 8 und 9 + 10 (z. T. auch 5 + 6) erfaßten Leistungsaspekten korreliert; zum anderen hat aber auch die Variable Genauigkeit (geringe F) und gleichmäßiger Konzentrationsverlauf (geringe SB) eine Beziehung zur Denkfähigkeit (Subtests 3 + 4), die am höchsten mit den Progressiven Matrizen zur Erfassung des allgemeinen Intelligenzniveaus korreliert.

Bis auf die geringen, aber signifikanten negativen Koeffizienten zwischen Neurotizismus und GZ bzw. GZ - F im "d 2", sowie den PSB-Untertests 7 + 8 (Technisch-naturwissenschaftliche Begabung) zeigen die Persönlichkeitsmerkmale keine Zusammenhänge zu den betrachteten Schülervariablen.

Als eine Erklärung für die recht niedrigen bzw. ausbleibenden Zusammenhänge bietet sich die beobachtete Altersheterogenität der Stichprobe an. Da das Alter in sehr schwacher, nicht signifikanter, aber durchgängig negativer Beziehung zu den Intelligenzvariablen steht, scheint sich der folgende Effekt einer mit dem Alter negativ selegierten Stichprobe hinsichtlich der Intelligenz anzudeuten: Die älteren Schüler der Stichprobe sind mit größerer Wahrscheinlichkeit die, welche ein oder zweimal in den vorangegangenen Grundschuljahren eine Schulklasse wiederholen mußten (oder müssen). Damit korreliert Alter und Intelligenz nicht, wie sonst zu erwarten, positiv miteinander, sondern die Intelligenzwerte liegen sogar etwas tiefer bei den älteren Schülern, weil unter diesen zugleich eher die sitzengebliebenen Schüler sind. Diese werden aber auch nach den aus dem theoretischen Teil abzuleitenden Hypothesen die Schüler mit größeren

Verhaltens- und Erlebensauffälligkeiten, also mit höheren Neurotizismuswerten sein. Durch die nicht altersbezogenen Intelligenzrohwerte sind diese bei den älteren Schülern eher überschätzt, so daß negative Korrelationen zu Neurotizismus sehr niedrig sind oder fehlen. Es ist zu erwarten, daß die sitzengebliebenen, mithin die älteren Schüler nicht nur geringere Werte in den Intelligenzvariablen und höhere auf der Neurotizismusskala haben, sondern auch hinsichtlich der sozialen Merkmale evtl. aus Elternhäusern mit sozialen Bedingungen der unteren Schichten kommen. Um auch hier die Zusammenhänge nicht zu unterschätzen, wurde für die alterskorrigierten Intelligenz- und Leistungsmaße eine erneute Interkorrelationsanalyse durchgeführt. Das war möglich, da nach den PSB-Normwerten wie auch für die "d 2 "-Variablen GZ und GZ-F die Beziehung zwischen dem Alter und den Intelligenzrohwerten bzw. den Leistungsmaßen innerhalb des betrachteten, eng begrenzten Altersbereichs linear ist und die Daten aufgrund des Skalenniveaus eine solche Transformation zulassen.

Der Vergleich der so gewonnenen Korrelationen mit alterskorrigierten Intelligenz- und Leistungswerten zeigt allerdings, daß die Hypothese eines linearen bivariaten Zusammenhangs zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen Neurotizismus und Extraversion und den Intelligenzfaktoren sowie den Leistungsmerkmalen nur in den beiden schwachen Korrelationen $r_{N-GZ-F} = -.12$ und $r_{N-PSB\ 7+8} = -.16$ Bestätigung findet: Die Beziehungen der Persönlichkeitsdimensionen N und E zu den anderen Schülermerkmalen erfahren keine Veränderung durch die Alterskorrektur der Intelligenz- und Leistungswerte. Auch die geringfügigen Veränderungen der Interkorrelationen zwischen den Intelligenz- und "d 2"-Merkmalen aufgrund der alterskorrigierten Meßwerte sind in keinem Fall für die Teilstichprobe statistisch abzusichern (Homogenitätstest zweier Korrelationskoeffizienten über Chi-Quadrat; nach z'-Transformation der Koeffizienten). Damit erübrigt sich für die weitere Auswertung eine Berücksichtigung der ohnehin geringfügigen Altersunterschiede in der Untersuchungsgruppe.

5.2. Entwicklung der Skalen des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) des Vaters

5.2.1. Faktorenanalyse des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation

Um Anhaltspunkte zur Dimensionalität und inhaltlichen Diskussion des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation des Vaters zu erhalten, wurden die Items des Fragebogens (Items 4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28 des Sozialfragebogens, s. Anhang) nach der Hauptachsenmethode mit anschließender Varimax-Rotation der gewonnenen Ladungsmatrix faktorenanalysiert (Rechenprogramm nach VELDMAN, geändert nach KOHR, Psychologisches Institut der Universität Giessen. Die Rechenarbeiten wurden auch in diesem Fall wie in den weiteren Schritten freundlicherweise von Herrn Dr. Tücke durchgeführt und betreut). Gemäß den unter 2.7.3. zitierten Ergebnissen der Untersuchung von PEARLIN und KOHN (1966) konnte für die Faktorenanalyse die Hypothese formuliert werden, daß unter anderen eine Dimension zu erwarten sei, die inhaltlich als Faktor der Autonomie und des Umgangs mit Menschen und Sprache (bzw. sein Gegenteil) zu kennzeichnen ist.

Die Analyse der Interkorrelationsmatrix erbrachte drei Faktoren, die aufgrund des Verlaufs des Eigenwertabfalls ausgewählt wurden (Eigenwerte der unrotierten Faktoren: 1) 7,4 2) 2,2 und 3) 1,7). Mit dieser Drei-Faktorenlösung konnte 45,03 % der gemeinsamen Varianz aufgeklärt werden (h^2-Schätzung durch 1).

Tabelle 9 führt nach den Ergebnissen der Varimax-rotierten Faktorenlösung die Items des FEA mit ihren Ladungen auf dem Faktor, der für sie am bedeutsamsten ist, in der Reihenfolge ihrer Ladungshöhe auf. Gemäß der üblichen Konvention werden nur Ladungen größer/gleich .30 berücksichtigt. Für den Fall, daß ein Item auf mehreren Faktoren substantielle Ladungen zeigt, wird das in Klammern vermerkt. (Auf den Ausdruck der Rechenprotokolle wurde verzichtet, weil die Überprüfung des FEA ebenfalls an der Gesamtstichprobe erfolgen wird).

Tabelle 9: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Teilstichprobe)

Faktor 1: 21,35 % der Varianz

		Ladungen auf Faktor 1
4.27	Ich kann die Zeit meiner täglichen Anwesenheit am Arbeitsplatz weitgehend selbst bestimmen. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.79
4.26	Ich arbeite ohne jede Kontrolle durch meine Vorgesetzten. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.75
4.19	Meine Vorgesetzten überwachen genau die Einhaltung der Arbeitszeit. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.74

Tabelle 9: (Fortsetzung Faktor 1)		Ladungen auf Faktor 1
4.15	Falls Sie privat wichtige Dinge zu erledigen haben, wie können Sie das mit Ihrer Arbeitszeit vereinbaren ? (1) Ich muß Urlaub nehmen oder die Schicht wechseln. (2) Ich bitte meinen Vorgesetzten um einige Stunden frei. (3) Ich erledige das während der Arbeitszeit, ohne meinen Vorgesetzten fragen zu müssen.	.67
4.14	Werden Sie bei Ihrer Arbeit überwacht ? (1) Vorgesetzte überwachen den Arbeitsablauf fast ständig (2) Vorgesetzte kommen mehrmals am Tag zur Kontrolle (3) Mein Vorgesetzter kontrolliert 2 - 3 Mal in der Woche den Fortgang der Arbeit (4) Mein Vorgesetzter schauthin und wieder vorbei, kontrolliert aber nicht (5) Ich arbeite ohne jede Kontrolle	.67
4.25	Ich kann meine Arbeitspausen selbst bestimmen. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.63

Tabelle 9:
(Fortsetzung Faktor 1)

		Ladungen auf Faktor 1
4.23	Ich bestimme selbst, was ich jeweils tue. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.62 (auf Faktor 3: - .42)
4.28	Ich kann auch mal 30 Minuten später kommen, ohne daß es Ärger mit meinen Vorgesetzten gibt. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.60
4.24	Ich bestimme selbst, wie ich meine Arbeit ausführe. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.59 (auf Faktor 3: -.46)

Tabelle 9:
(Fortsetzung Faktor 1)

		Ladungen auf Faktor 1
4.10	Wie häufig werden Ihnen Anweisungen gegeben ? (1) mehrmals täglich (2) etwa einmal täglich (3) etwa alle zwei Tage (4) etwa einmal in der Woche (5) selten oder nie	.57
4.20	Wie ich meine Arbeit ausführen muß, ist in fast allen Einzelheiten vorbestimmt. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.53 (auf Faktor 3: -.42)
4.22	Feststehende Termine bestimmen, was ist jeweils tue. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.33

Tabelle 9: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Teilstichprobe)

Faktor 2: 10,5 % der Varianz

		Ladungen auf Faktor 2
4.01	Haben Sie mit schriftlichen Arbeiten zu tun ? (1) nein (2) ja, bis zu 30 Minuten täglich (3) ja, bis zu 1 Stunde täglich (4) ja, bis zu 4 Stunden täglich (5) ja, fast die ganze Arbeitszeit	.77
4.06	Arbeiten Sie mehr körperlich oder mehr geistig ? (1) fast ausschließlich körperlich (2) überwiegend körperlich (3) zu gleichen Teilen körperlich und geistig (4) überwiegend geistig (5) fast ausschließlich geistig	.73
4.12	Müssen Sie,um Ihre Arbeit erledigen zu können, manchmal noch zusätzliche Erklärungen oder Auskünfte einholen ? (1) nein (2) ja, aber sehr selten (3) ja, hin und wieder (4) ja, häufig (5) ja, fast ständig	.69
4.11	Müssen Sie, um Ihre Arbeit erledigen zu können, während der Arbeit mit anderen sprechen ? (1) nein (2) ja, aber sehr selten (3) ja, hin und wieder	.51

Tabelle 9: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Teilstichprobe)

Faktor 3: 13,2 % der Varianz

		Ladungen auf Faktor 3
4.02	Sind Ihnen in Ihrem Beruf bestimmte Aufgaben als Vorgesetzter übertragen ? Das heißt: Haben Sie die Pflicht, anderen Personen Arbeitsanweisungen zu geben und deren Tätigkeit zu überwachen ? (1) nein (2) ja	-.73
4.03	Gehört es zu Ihren Aufgaben, andere Beschäftigte zu überwachen oder zu kontrollieren ? (1) nein (2) ja	-.71
4.07	Können Sie die Methode, mit der Sie arbeiten (die Art der Arbeitsausführung) selbst herausfinden und anwenden ? (1) nein (2) ja	-.55
4.09	Ist bis in fast alle Einzelheiten vorgegeben, wie Sie die Arbeit auszuführen haben ? (1) ja (2) nein	-.55 (auf Faktor 1: .30)
4.08	Gibt es mehrere Ausführungsmöglichkeiten oder Lösungen der Arbeitsaufgabe, von denen Sie sich eine aussuchen können ? (1) nein (2) ja	-.49

Tabelle 9:

(Fortsetzung Faktor 3)	Ladungen auf Faktor 3
4.13 Können Sie, falls Sie möchten, sich während der Arbeit mit Ihren Kollegen unterhalten ? (1) nein (2) ja	-.48
4.21 Maschinen oder Fließbänder legen genau fest, was ich jeweils tue. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	-.45
4.05 Werden Ihnen Anweisungen erteilt, wie Sie Ihre Arbeit zu verrichten haben ? (1) nein, die Arbeitsausführung ist genau festgelegt (2) ja, durch Schriftstücke (Akten, Zeichnungen, Vorschriften) (3) ja, durch Anordnung von Vorgesetzten (4) ja, durch Absprache mit Vorgesetzten (5) nein, ich arbeite selbstständig	-.44 (auf Faktor 1: .33)

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse, wie sie in Tabelle 9 für die rotierte Faktorenlösung aufgeführt sind, zeigen, daß der nach PEARLIN und KOHN (1966) zu erwartende evtl. bipolare Faktor in zwei unabhängige Dimensionen zerfällt. Trotz des z. T. unterschiedlichen Modus der Items beschreiben die beiden Faktoren (1 und 2) recht prägnant die Zusammenhänge jener Items, die solche Aspekte wie Autonomie - besonders in Bezug auf Anweisungen bzw. Unabhängigkeit von Vorgesetzten - und Kommunikation mit Menschen bzw. Umgang mit Sprachsymbolen in Schrift und bei geistiger Arbeit erfassen. Interessant ist der Sachverhalt, daß nach der Datenanalyse diese beiden Dimensionen als unabhängige Faktoren des erlebten Arbeitsplatzes auftreten.

Ein dritter Faktor hat einen gewichtigen Anteil an der Beschreibung der erlebten Arbeitsplatzsituation, wie sie über den Fragebogen operationalisiert wurde. Obwohl er nach erstem Anschein dem Faktor 1 ähnlich ist und Momente der mangelnden Selbstbestimmung enthält, erfaßt er doch eine andere Dimension der Arbeitstätigkeit: Zwar laden solche Items hoch negativ, die danach fragen, inwieweit man selbst Einfluß auf die Arbeitstätigkeit anderer hat (Items 4.02 und 4.03); aber alle weiteren sechs Items mit substantiellen negativen Ladungen zielen auf die Unfreiheit, das "Wie" der Bewältigung der Arbeitsaufgabe selbst zu wählen. Der Arbeitsablauf ist entweder durch Maschinen oder Fließbänder bzw. andere "Sachzwänge" oder durch Anweisungen festgelegt. Es geht wohl in dieser Dimension um die Frage, inwieweit der Arbeitende noch Subjekt seiner Tätigkeit am Arbeitsplatz ist, wobei die Autonomie sich auf die Art und Weise der Bewältigung seiner konkreten und aktuellen Arbeitsaufgabe bezieht und nicht auf das Arbeitsverhältnis.

5.2.2. Itemanalyse nach Trennschärfe und Verteilung der Antwortalternativen

Die Items wurden entsprechend ihrer Zuordnung zu den einzelnen Faktoren in Tabelle 10 zu drei Subtests zusammengefaßt und einer klassischen Itemanalyse unterzogen. Da nach der berichteten Faktorenlösung das Item 4.04

Wird Ihre Arbeitszeit durch Stempelkarten überwacht ?
Nein
Ja

eine zu geringe Ladung auf dem Faktor 2 erreichte, um in den Subtest 2 aufgenommen zu werden, dies aber aufgrund einer extremen Antwortverteilung in den beiden Antwortalternativen zustande gekommen sein konnte - wodurch die Trennschärfe niedriger wird -, wurde die Antwortverteilung überprüft: Unter Berücksichtigung der Häufigkeiten

Nein : 77 %
Ja : 19 %
nicht beantwortet : 4 %

war jedoch der Trennschärfe-Koeffizient von $r_{jt} = .30$ zu niedrig. Es wurde deshalb eine zweite Itemanalyse ohne das Item 4 (4.04) gerechnet, in die 24 Items eingingen. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 10 und 11 dargestellt.

Bei diesem Vorgehen sind allerdings folgende methodische Bedenken zu berücksichtigen: Für alle Items wurden pro Subtest Summenscores gebildet, die sich aus den jeweils angekreuzten Antwortalternativen zu jedem berücksichtigten Item pro Proband zusammensetzen. Und zwar wurden diese Antwortalternativen als Intervallskalen angesehen, die von 1 bis 5 bzw. 1 bis 3 und von 1 bis 2 gehen, wobei "nicht beantwortet" mit 0 Punkten, "nein" aber mit 1 Punkt bewertet wurde. Nun ist nicht überprüft, ob die Abstufungen für die Items tatsächlich von den

Tabelle 10: Kennwerte und Reliabilitäten (Innere Konsistenz geschätzt nach KUDER - RICHARDSON, Formula 21) der Subtests sowie der 24 Items des FEA

ANZAHL DER ITEMS PRO SUBTEST

1	2	3	GESAMT
12	4	8	24

MITTELWERTE DER SUBTESTS

1	2	3	GESAMT
39,2188	12,1741	18,4598	69,8527

STREUUNGEN DER SUBTESTS

1	2	3	GESAMT
10,2693	3,4771	3,0411	13,3162

INNERE KONSISTENZ (RELIAB.)

1	2	3	GESAMT
0,8687	0,6686	0,5552	0,8537

ITEM Nr. FEA	ITEM	STEST	XQUER	SIGMA	R(TOTAL)	R(STEST)	FAKTOR
4.01	1	2	2,84	1,376	0,4981	0,8045	2
4.02	2	3	1,58	0,562	0,4093	0,6524	3
4.03	3	3	1,56	0,572	0,3544	0,6329	3
4.05	4	3	3,73	1,370	0,1432	0,5315	3
4.06	5	2	3,34	1,174	0,4029	0,7555	2
4.07	6	3	1,88	0,421	0,3797	0,5730	3
4.08	7	3	1,75	0,553	0,4023	0,6032	3
4.09	8	3	1,83	0,483	0,4647	0,6201	3
4.10	9	1	3,77	1,369	0,5721	0,6042	1
4.11	10	2	3,63	1,299	0,3933	0,6486	2
4.12	11	2	2,36	1,034	0,1877	0,6198	2
4.13	12	3	1,98	0,346	0,0796	0,3572	3
4.14	13	1	3,99	0,966	0,5243	0,5820	1
4.15	14	1	2,23	0,646	0,6316	0,6330	1
4.19	15	1	3,02	1,468	0,7308	0,7627	1
4.20	16	1	3,00	1,427	0,7348	0,6977	1
4.21	17	3	4,17	1,183	0,4431	0,4957	3
4.22	18	1	2,90	1,425	0,4423	0,4652	1
4.23	19	1	3,44	1,338	0,6921	0,7207	1
4.24	20	1	3,87	1,216	0,6663	0,6921	1
4.25	21	1	3,50	1,567	0,6069	0,6720	1
4.26	22	1	3,43	1,248	0,6200	0,6870	1
4.27	23	1	2,35	1,600	0,6142	0,6954	1
4.28	24	1	3,72	1,475	0,5241	0,5832	1

Tabelle 11: Beantwortungshäufigkeiten (in %) der Antwortalternativen für die 24 Items des FEA

BEANTWORTUNGSHAEUFIGKEITEN DER ALTERNATIVEN (PROZENT)

ITEM Nr. FEA	ITEM	UMK	LOES.	NULL	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.01	1	0	0	3	24	17	23	18	15	0	0	0	0
4.02	2	0	0	4	46	50	0	0	0	0	0	0	0
4.03	3	0	0	4	48	48	0	0	0	0	0	0	0
4.05	4	0	0	3	8	16	9	21	42	0	0	0	0
4.06	5	0	0	4	8	12	35	20	21	0	0	0	0
4.07	6	0	0	4	16	81	0	0	0	0	0	0	0
4.08	7	0	0	6	31	63	0	0	0	0	0	0	0
4.09	8	0	0	4	22	74	0	0	0	0	0	0	0
4.10	9	0	0	6	6	21	3	19	46	0	3	0	0
4.11	10	0	0	4	11	6	21	25	33	0	0	0	0
4.12	11	0	0	4	25	29	31	9	3	0	0	0	0
4.13	12	0	0	5	7	88	0	0	0	0	0	0	0
4.14	13	0	0	6	3	5	8	46	32	0	0	0	0
4.15	14	0	0	7	12	53	28	0	0	0	0	0	0
4.19	15	0	0	12	18	26	5	13	26	0	0	0	0
4.20	16	0	0	12	17	28	3	19	22	0	0	0	0
4.21	17	0	0	20	4	6	3	4	63	0	0	0	0
4.22	18	0	0	11	16	35	4	16	24	0	0	0	0
4.23	19	0	0	9	13	14	4	36	24	0	0	0	0
4.24	20	0	0	7	8	9	2	38	37	0	0	0	0
4.25	21	0	0	7	21	8	1	23	39	0	0	0	0
4.26	22	0	0	20	10	13	5	29	23	0	0	0	0
4.27	23	0	0	7	50	12	1	10	19	0	0	0	0
4.28	24	0	0	10	16	7	3	20	45	0	0	0	0

Beantwortern so skaliert werden, daß sie jeweils entlang einer eindimensionalen Antwortskala, noch dazu mit gleichen Abständen aufgefaßt werden. Diese beiden Voraussetzungen: Eindimensionalität für jede Antwortskala - die für jedes Item ja variiert und inhaltlich differenziert ist - und gleiche Abstände zwischen den Alternativen für jedes Item sind ganz exakt wohl nicht gegeben.

Allerdings sprechen die akzeptablen Reliabilitätskoeffizienten, die die innere Konsistenz der drei Subskalen angeben, dafür, daß bei allen methodischen Bedenken der FEA ein für diese Zwecke akzeptables Instrument darstellt. Für den ersten Subtest ist der Koeffizient von r_{tt_1} = .87 recht zufriedenstellend, während die Konsistenz bei den Skalen 2 und 3 mit r_{tt_2} = .67 bzw. r_{tt_3} = .56 in Anbetracht der Zahl und Differenziertheit der Items noch als befriedigend gelten kann.

Die Korrelationen der Items zu dem jeweiligen Subtest (Trennschärfe), geschätzt mit der Formel für die Produkt-Moment-Korrelation, die eine brauchbare Schätzung für die Rangkorrelation bzw. für den Punkt-Vierfelder-Korrelationskoeffizienten abgibt, sind unter Berücksichtigung der jeweiligen Beantwortungshäufigkeiten für die Antwortalternativen (s. Tabelle 11) akzeptabel. Das Item 12 (4.13) wurde trotz des geringen Wertes von r_{jt} = .36 im Fragebogen belassen, weil es eine extreme Verteilung der Antworthäufigkeiten hat, also daran gemessen noch gut trennt.

5.2.3. Diskussion der Faktoren des Arbeitsplatzfragebogens

Entsprechend den Ergebnissen der Faktorenanalyse wurden drei Faktoren als relevante, inhaltlich interpretierbare Dimensionen des erlebten Arbeitsplatzes angesehen. Zwei davon wurden als Entsprechungen der von PEARLIN und KOHN (1966) berichteten Kategorien zur Beschreibung von zwei entgegengesetzten Typen des Arbeitsplatzes identifiziert. Dabei erwiesen sich die dort

zusammenhängend gedachten Dimensionen als zwei unabhängige Faktoren (orthogonale Faktoren).

Obwohl durch die zwei verwendeten Itemtypen (einerseits Fragen mit inhaltlichen Antwortkategorien und andererseits Feststellungen mit einer 5-stufigen Antwortskala zur skalierten Zustimmung bzw. Ablehnung) und durch die Skalenunterschiede (ja - nein, 3-stufig und 5-stufig) der Verdacht naheliegt, daß die Faktoren methodische Artefakte darstellen könnten, die Zusammenhänge der Items nicht aufgrund ihres Inhalts, sondern aufgrund ihrer Konstruktion und ihres Beantwortungsmodus wiederspiegeln, sind die Faktoren vorläufig interpretierbar: Dimension 1 vereinigt auf sich sowohl Items mit 5-stufig skalierter Zustimmung wie auch Fragen mit vorgegebenen inhaltlich bestimmten und 3- bzw. meist 5-stufig konstruierten Antwortkategorien (4.19; 4.15; 4.14; 4.10). Faktor 2 beschreibt zwar Items mit gleichem Antworttyp, erscheint aber inhaltlich zu eindeutig im Sinne der Hypothese, um als Artefakt angesehen zu werden. Die Dimension 3 enthält sechs Items in Frageform mit Ja - Nein-Antworten, vereinigt zugleich aber auf sich ein Item mit skalierter Zustimmung wie auch eine Frage mit inhaltlich bestimmten Antwortkategorien. Damit erscheint eine Reduktion der Faktorenlösung auf ein methodisches Artefakt wenig plausibel. Allerdings wird nach ROEDER (mündliche Mitteilung, Dortmund 1975) eine Überprüfung der Dimensionalität des Fragebogens in einer späteren Untersuchung dadurch möglich sein, daß die skalierten Antworten der Probanden nachträglich nach der Beantwortungshäufigkeit der Alternativen dichotomisiert werden. Diese rechnerische Reduktion der Variablen (Items) auf Alternativdaten schafft für alle Fragebogenitems gleiche Voraussetzungen, so daß mögliche Interkorrelationen aufgrund der Itemart zum Verschwinden gebracht werden. Die Faktorenlösung kann dann keine Faktoren zur Beschreibung der Itemarten mehr enthalten.

Aufgrund der Inspektion der Items, die zu den Subtests gehören,

erscheint es aber auch ohne diese Überprüfung, die einer späteren Untersuchung vorbehalten bleiben muß, sehr unwahrscheinlich, daß solche Methoden-Effekte bestimmend sind. Auch wird dies bei der Überprüfung an der Gesamtstichprobe erneut zu klären sein. Die drei Dimensionen werden deshalb vorläufig inhaltlich interpretiert. Der Subtest 1 erfaßt demnach

Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz.

Die bedeutsamen Items zeigen, daß es dabei vornehmlich um das Freisein von Überwachung der Arbeit, Arbeitszeit und Pausen durch Vorgesetzte oder vorgeschriebene enge Regelungen geht bzw. wie unabhängig der Arbeitende von Anweisungen ist. Obwohl die Items 4.24 und 4.20 auch die Selbstbestimmung in Bezug auf die Arbeitsausführung anzielen, bleibt der Hauptakzent auf der Autonomie am Platz der Arbeit und weniger auf der Freiheit in Bezug auf das "Wie" bestehen, zumal die beträchtlichen Ladungen dieser beiden Items in der Dimension 3 dafür sprechen, daß sie nicht unbedingt charakteristisch für den Hauptakzent des Faktors sind.

Mit dem Subtest 2 wird in vier Items eine immer wieder zitierte Unterscheidung in manuelle und geistige Tätigkeit faßbar. Diese Dimension 2 beweist zugleich, daß nicht nur die Beschäftigung mit schriftlichen Arbeiten entscheidend ist bzw. der Umgang mit Symbolen bei geistiger Arbeit - weil jedes Denken eine Symbolsprache, meistens die Sprache selbst voraussetzt; sondern die Notwendigkeit, zur Erledigung der Arbeit Erklärungen und Auskünfte einholen und mit anderen überhaupt sprechen und kommunizieren zu müssen, ist genauso bedeutsam für diese Dimension 2.
Sie soll deshalb heißen:

Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift.

Mit dem Faktor 3 wird ein Aspekt fehlender Autonomie am Arbeitsplatz berührt, der relativ unabhängig von Faktor 1 die Unselbständigkeit erfaßt, die Art und Weise der Arbeitsausführung herauszufinden, Lösungen auszuwählen, ohne enge Anweisungen das "Wie" der Arbeit selbst zu bestimmen bzw. evtl. auf die Arbeit anderer einzuwirken. Für Arbeitende in der Produktion heißt das entsprechend Item 4.21, daß die Art der Arbeitsaufgabe und ihre Ausführung eher von Maschinen und Fließbändern festgelegt werden. Das bedeutet, daß der Arbeitende - relativ unabhängig von der Gestaltung des Vorgesetztenverhältnisses und des Freiraums am Arbeitsplatz,der durch Regeln von Menschen oder Institutionen geprägt wird -, eine Dimension der Einschränkung erlebt, die sich auf den Umgang mit dem Arbeitsgegenstand bezieht. Vielleicht ist damit die Möglichkeit gemeint, sich zumindest gegenüber den Sachen als Subjekt der Tätigkeit, gegenüber dem Arbeitsgegenstand als ein sich entfaltendes "produzierendes" Subjekt zu sehen. Die Dimension 3 wird deshalb interpretiert als

> sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit
> mit Subjektverlust,

weil hier das Moment der Herrschaft von Sachen über Menschen im Arbeitsprozeß berührt wird. Diesen Sachverhalt in einem weiteren theoretischen Rahmen einzuordnen, soll der Diskussion bei den Ergebnissen der Gesamtstichprobe vorbehalten bleiben.

5.3. Bivariate Korrelationen zwischen den psychologischen Schülermerkmalen und den sozialen Variablen

Im folgenden werden die Korrelationen zwischen den Variablen der sozialen Existenzbedingungen im Elternhaus und den psychologischen Schülervariablen berichtet. Tabelle 12 führt zur Übersicht noch einmal die berücksichtigten Sozialvariablen mit den Items des Sozialfragebogens auf, die als Indikatoren dienen. In Tabelle 13 sind die bivariaten Korrelationen zu den Test- bzw

Tabelle 12: Übersicht über die Variablen der sozialen Existenz und die entsprechenden Items des Sozialfragebogens

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Item des Sozialfragebogens
Globale Schichterfassung	1	Globaler Schichtindex für den Vaterberuf	3.03 u. 3.04	Berufsgruppenzuweisung in modifizierter Form nach KLEINING und MOORE: 1 Obere Mittelschicht (+Oberschicht) OM 2 Mittlere Mittelschicht MM 3 Untere Mittelschicht UM 4 Obere Unterschicht OU 5 Untere Unterschicht UU (+ sozial Verachtete)
	2	Globaler Schichtindex für den Mutterberuf	5.06	Wie unter Var. Nr. 1
Materielle Existenz	3	Monatseinkommen Eltern	6.22	Wie hoch war im letzten Monat das gesamte Einkommen der Eheleute nach Abzug von Steuern und Sozialausgaben (1) unter DM 700,- (2) DM 700,- bis DM 1.200,- (3) DM 1.200,bis DM 1.800,- (4) über DM 1.800,- (5) Diese Frage möchte ich nicht beantworten
	4	Miet-, Eigentumswohnung oder Haus	6.20	Wohnen Sie (1) in einer Mietwohnung (2) in einer Eigentumswohnung (3) in einem eigenen Haus ?
	5	Größe der Wohnung	6.18	Wie groß ist Ihre Wohnung ? (1) bis 40 Quadratmeter (2) 41 - 75 qm (3) 76 - 100 qm (4) 101 - 150 qm (5) über 150 qm
	6	Anzahl der Personen in der Wohnung	6.19	Wieviele Personen leben in dieser Wohnung ? (2) zwei (3) drei (4) vier (5) fünf (6) sechs (7) sieben bis zehn (8) mehr als zehn

Tabelle 12: (Fortsetzung) Übersicht über die Variablen der sozialen Existenz und die entsprechenden Items des Sozialfragebogens

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Item des Sozialfragebogens
	7	Eigenes Zimmer bzw. Arbeitsplatz für das Kind in der Wohnung	6.17	Hat Ihr Kind ein eigenes Zimmer ? (1) ja, es hat ein Zimmer für sich allein (2) es hat zusammen mit einem weiteren Kind ein Zimmer (3) es hat mit zwei weiteren Kindern ein Zimmer (4) vier oder mehr Kinder haben zusammen ein Zimmer (5) nein, es hat kein eigenes Zimmer, aber einen eigenen Arbeitsplatz (eigenen Tisch o. ä.in der Wohnung (6) nein, ein eigenes Zimmer oder einen eigenen Arbeitsplatz konnten wir nicht einrichten, aber es kann in der Wohnung in Ruhe arbeiten, wenn es will (7) nein, kein eigenes Zimmer, keinen eigenen Arbeitsplatz und auch keine Ruhe zum Arbeiten ind der Wohnung
	8	Anzahl der berufstätigen Personen im Haushalt	6.21	Wieviele Personen in Ihren Haushalt sind berufstätig (einschließlich Lehrlinge) ? (0) niemand (1) eine (2) zwei (3) drei (4) vier (5) fünf und mehr
	9	Soziale Mobilität zwischen der Berufsgruppe des Vaters und des Großvaters väterlicherseits	Diff. 3.08 - 3.03	Differenz zwischen: Berufsgruppe des Vaters des Ehemanns (Skalenwert nach Zuordnung zum Schichtindex nach KLEINING und MOORE): (1) freier Beruf (akademisch) (2) Beamter (3) Angestellter mit Bürotätigkeit (4) Angestellter mit anderer Tätigkeit (Vertreter, Verkäufer) (5) Selbständiger (6) Bauer, Landwirt (als Hauptberuf mit eigenem Hof) (7) Handwerker (nicht selbständig) (8) Facharbeiter) (9) anderer Arbeiter, Landarbeiter und der Berufsgruppe des Ehemanns (Schichtindex nach KLEINING und MOORE)
	10	Soziale Mobilität zwischen der Berufsgruppe der Mutter und des Großvaters mütterlicherseits	Diff. 5.08 - 5.06	Differenz zwischen: Berufsgruppe des Vaters der Ehefrau (Skalenwert nach Zuordnung zum Schichtindex nach KLEINING und MOORE) und der Berufsgruppe der Ehefrau (Schichtindex nach KLEINING und MOORE). Siehe unter Var. Nr. 7
Sozio-kulturelle Existenz	11	Erreichter Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters	3.05	Welchen Schul- bzw. Berufsabschluß hat der Ehemann erreicht ? (1) Volksschule ohne Abschluß (2) Volksschule mit Abschluß, ohne Lehre (3) Volksschule mit Abschluß, mit Lehre (4) ohne mittlere Reife: Handelsschule Mittelschule oder höhere Schule (5) mit mittlerer Reife: Handelsschule Mittelschule oder höhere Schule (6) Abitur (7) Fachschule (z. B. Technikerschule) (8) Höhere Fachschule (z. B. Ingenieurschule) (9) Hochschule

Tabelle 12: (Fortsetzung) Übersicht über die Variablen der sozialen Existenz und die entsprechenden Items des Sozialfragebogens

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Item des Sozialfragebogens
	12	Erreichter Schul- bzw. Berufsabschluß der Mutter	5.07	Welchen Schul- bzw. Berufsabschluß hat die Ehefrau erreicht ? (siehe unter Var. Nr. 11)
	13	Weiterbildung des Vaters	3.06	Wie hat der Ehemann sich nach Abschluß der Schule weitergebildet ? (1) gar nicht; konnte keine Zeit dafür erübrigen (2) hat sich weitergebildet (Restkategorien wurden nicht ausgewertet)
	14	Angestrebter Schulabschluß für das Kind	6.30	Welchen Schulabschluß soll nach Ihrer Meinung Ihr Kind auf der Gesamtschule erreichen ? (1) Hauptschulabschluß (2) Realschulabschluß (3) Abitur
Berufliche Existenz	15	Dimension 1 des Fragebogens zur Erfassung des erlebten Arbeitsplatzes (FEA): Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28	Summenscores der entsprechenden Items
	16	Dimension 2 des FEA: Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28	Summenscores der entsprechenden Items
	17	Dimension 3 des FEA: Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28	Summenscores der entsprechenden Items
	18	Art der Entlohnung	4.16	Wie werden Sie entlohnt ? (1) Akkordlohn (2) Stundenlohn, Wochenlohn, Monatslohn (3) Monatsgehalt (4) Honorar o. ä.

Tabelle 12: (Fortsetzung) Übersicht über die Variablen der sozialen Existenz und die entsprechenden Items des Sozialfragebogens

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Item des Sozialfragebogens
	19	Arbeitszeit	4.17	Zu welcher Tageszeit arbeiten Sie ? (1) Ich arbeite während der üblichen Arbeitszeit am Tage (etwa zwischen 7 und 18 Uhr) (2) Meine Arbeitszeit wechselt zwischen Früh- und Mittagsschicht (3) Meine Arbeitszeit wechselt zwischen Früh-, Mittag- und Nachtschicht
	20	Berufliche (De-) Qualifizierung des Vaters	Diff. 1.12 - 1.13	Welchen Beruf übt der Ehemann aus ? Bitte genaue Berufsangabe Beispiele: Buchhalter statt: Kfm. Angestellter Meß- und Regeltechniker statt: techn. Angestellter ---------- (Hier bitte den Beruf des Ehemanns einsetzen) Ist der Ehemann immer im gleichen Be uf tätig gewesen ? (1) ja (2) nein wenn nein: welchen Beruf hat der Ehemann sonst noch ausgeübt ? (Differenz nach Vergleich der Berufe gemäß Berufsqualifikationslisten)
	21	Berufliche (De-) Qualifizierung der Mutter	Diff. 5.05 - 5.02	entsprechend Var. Nr. 20
Soziale und familiäre Existenz	22	Selbsteinstufung des Vaters	1.11	Ist der Ehemann (1) Arbeiter (2) Angestellter (3) Beamter (4) selbständig (5) mithelfender Familienangehöriger (eigenes Geschäft o. ä.) ?
	23	Selbsteinstufung der Mutter	5.04	Bei Berufstätigkeit der Ehefrau: wenn ja: Ist die Ehefrau (1) Arbeiterin (2) Angestellte (3) Beamtin (4) selbständig (5) mithelfende Familienangehörige (eigenes Geschäft o. ä.) ?
	24	Anzahl der Kinder, die in der Familie leben	6.04	Wieviel Kinder leben ständig in der Familie ? (1) eins (2) zwei (3) drei (4) vier (5) fünf (6) sechs bis zehn (7) mehr als zehn
	25	Berufstätigkeit der Mutter vor der Ehe	5.01	War die Ehefrau vor ihrer Eheschließung berufstätig ? (1) ja (2) nein
	26	Berufstätigkeit der Mutter außerhalb des Haushalts	5.03	Übt die Ehefrau z. Zt. einen Beruf außerhalb des Haushalts aus ? (1) nein, sie ist ausschließlich im eigenen Haushalt tätig (2) ja, zu unregelmäßigen Zeiten berufstätig (Aushilfe o. ä.) (3) ja, halbtags berufstätig (4) ja, ganztags berufstätig (Die Zuordnung der ordinal skalierten Antworten wurde gegenüber Item 5.03 in der genannten Reihenfolge umdefiniert)

Fragebogenmerkmalen Schüler zusammengefaßt, die bei Berücksichtigung von missing data (MD) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha kleiner/gleich 5 % signifikant von Null verschieden sind. Da die korrelierten Merkmale von alternativ verteilten Variablen bis zu normalverteilten Meßwerten mit Intervallskalenniveau reichen, wurden die Koeffizienten, die meist als Rangkorrelationen, seltener als Punkt-Vierfelder-Koeffizienten (sofern die Voraussetzungen der Normalität und Varianzhomogenität der kontinuierlich verteilten Variablen für die punktbiseriale Korrelation nicht erfüllt sind) zu berechnen waren, über die Produkt-Moment-Korrelationen mittels des EDV-Programms geschätzt.

Es wurden 392 Korrelationen geprüft. Auf Grund des Zufalls sind bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha = 5 % 20 von 0 verschiedene Korrelationskoeffizienten zu erwarten. Die Tabelle 13 enthält 36 substantielle, wenn auch meist schwache Korrelationen zwischen den Schülermerkmalen und den sozialen Existenzbedingungen. Insgesamt scheinen die bivariaten, linearen Zusammenhänge entgegen den aus der Diskussion der Literatur abgeleiteten Erwartungen recht niedrig in der Teilstichprobe zu sein. Sie sollen kurz zusammengefaßt dargestellt werden.

Während der Neurotizismus- und Extraversionswert der Schüler bei niedriger Schicht (globaler Schichtindex) nach dem Vaterberuf höher ist ($r = .24$ bzw. $r = .17$), zeigen sich bezüglich des Schichtindexes der Mutter keine Zusammenhänge. Unter den Variablen der materiellen Existenz weist die Anzahl der berufstätigen Personen im Haushalt eine schwache positive Beziehung zu N auf. Höher neurotisch nach der HANES scheinen auch die Schüler zu sein, deren Familien, gemessen an der Berufsgruppenzugehörigkeit des Vaters, gegenüber den Großeltern sozial abgestiegen sind ($r = -.22$). Das gilt ebenfalls für das Ausmaß der Extraversion der Schüler. Mit der Tendenz, die sich in der

Tabelle 13: Übersicht über signifikant von 0 verschiedene Korrelationen zwischen den Testmerkmalen der Sch
und den Variablen der sozialen Existenz für die Teilstichprobe (Alpha kleiner/gleich 5 %; in K
mern: Alpha kleiner 10 %)

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Korrelation mit Schülermerkmal Hanes N	Hanes F	Hanes L	d 2 GZ	d 2 F	d 2 GZ-F	d 2 SB	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10	PSB GI	R3 P
Globale Schichterfassung	1	Globaler Schichtindex für den Vaterberuf	3.03 u. 3.04	.21	.17												
	2	Globaler Schichtindex für den Mutterberuf	5.06														
Materielle Existenz	3	Monatseinkommen Eltern	6.22				.14		.13	.21		(.12)					
	4	Miet-, Eigentumswohnung oder Haus	6.20														
	5	Größe der Wohnung	6.18											.15		.15	
	6	Anzahl der Personen in der Wohnung	6.19								(-.12)			(.12)			

Tabelle 13: (Fortsetzung) Übersicht über signifikant von 0 verschiedene Korrelationen zwischen den Testmermalen der Schüler und den Variablen der sozialen Existenz für die Teilstichprobe (Alpha kleiner/gleich 5 %; in Klammern: Alpha kleiner 10 %)

Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Korrelation mit Schülermerkmal: Names N	Names E	Names L	d ? GZ	d ? F	d ? GZ-F	d ? SB	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+5	PSB 7+8	PSB 9+10	PSB GL	RAVEN PM
7	Eigenes Zimmer bzw. Arbeitsplatz für das Kind in der Wohnung	6.17									(-.12)					
8	Anzahl der berufstätigen Personen im Haushalt	6.21	.16													
9	Soziale Mobilität zwischen der Berufsgruppe des Vaters und des Großvaters väterlicherseits	Diff. 5.08 - 3.03	-.22	-.14												
10	Soziale Mobilität zwischen der Berufsgruppe der Mutter und des Großvaters mütterlicherseits	Diff. 5.08 - 5.06							.13							
kul- e nz	11 Erreichter Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters	3.05	(-.12)								.13					.14

Tabelle 13: (Fortsetzung) Übersicht über signifikant von 0 verschiedene Korrelationen zwischen den Testmerkmalen der Schüler und den Variablen der sozialen Existenz für die Teilstichprobe (Alpha kleiner/gleich 5 %; in Klammern: Alpha kleiner 10 %).

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Korrelation mit Schülermerkmal: Hanes N	Hanes E	Hanes L	d 2 GZ	d 2 F	d 2 GZ-F	d 2 SB	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+9	PSB 9+10	PSB GL	R
	12	Erreichter Schul- bzw. Berufsabschluß der Mutter	5.07														
	13	Weiterbildung des Vaters	3.06		.17												
	14	Angestrebter Schulabschluß für das Kind	6.30								.17	.17	.16			.1[illegible]	
Berufliche Existenz	15	Dimension 1 des Fragebogens zur Erfassung des erlebten Arbeitsplatzes (FEA): Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28		-.24	-.15	.17										
	16	Dimension 2 des FEA: Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28		-.17	(-.11)									(-.12)		
	17	Dimension 3 des FEA: Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28														
	18	Art der Entlohnung 4.16 - Akkordlohn - Stunden-, Wochen-, Monatslohn			.21	(.13)						(.13)			.20	.17	
		- Monatsgehalt			-.20							(-.13)					

Tabelle 13: Übersicht über signifikant von 0 verschiedene Korrelationen zwischen den Teilmerkmalen der
(Fortsetzung) Schüler und den Variablen der sozialen Existenz für die Teilstichprobe (Alpha kleiner/gleich 5 %
in Klammern: Alpha kleiner 10 %)

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Korrelation mit Schülermerkmal: Hanes N	Hanes E	Hanes L	d 2 GZ	d 2 F	d 2 GZ-F	d 2 SB	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10	PSB GL	RAVEN PM
	19	Arbeitszeit	4.17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	20	Berufliche (De-) Qualifizierung des Vaters	Diff. 1.12 - 1.13	-.13	-.13												
	21	Berufliche (De-) Qualifizierung der Mutter	Diff. 5.05 - 5.02														
oziale und amiliäre xistenz	22	Selbsteinstufung des Vaters	1.11	-.17	-.17												
	23	Selbsteinstufung der Mutter	5.04	-.16	-.28										.17		
	24	Anzahl der Kinder, die in der Familie leben	6.04											.13			
	25	Berufstätigkeit der Mutter vor der Ehe	5.01										.13				
	26	Berufstätigkeit der Mutter außerhalb des Haushalts	5.03														

- ungesicherten (Alpha kleiner 10 %) - Korrelation zwischen niedriger Ausbildung und Neurotizismus ausdrückt, bestätigt sich wohl die schwache Bildungsabhängigkeit von N, die allerdings nur für die Variable Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters und nicht für die der Mutter gilt. Mit der Weiterbildung des Vaters scheint sich übrigens eine erhöhte Extraversionsneigung anzuzeigen. Die Merkmale der beruflichen Existenz bringen einige deutliche Beziehungen zum Neurotizismus der Kinder: Erhöhte Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz (FEA) scheinen mit niedrigeren Neurotizismus-Werten der Kinder einherzugehen ($r = -.24$); ebenso ein Arbeitsplatz, der einen häufigeren Umgang mit Symbolen in Kommunikation und Schrift erfordert ($r = -.17$). Die erste Dimension des Arbeitsplatzes kovariiert auch mit niedriger Extraversion. Väter, die Stunden-, Wochen- oder Monatslohn erhalten, haben eher Kinder mit höheren Punktwerten auf der Neurotizismusskala ($r = .21$), während die Verhältnisse umgekehrt sind, wenn der Vater ein Monatsgehalt erhält ($r = -.20$). Die berufliche Dequalifizierung des Vaters kovariiert ebenfalls mit dem Neurotizismus der Kinder, allerdings auch mit deren Extraversion. Diese Ergebnisse können dazu beitragen, den Zusammenhang zwischen Neurotizismus und dem globalen Schichtindex (nach dem Vaterberuf) zu präzisieren. Die Variablen der sozialen Selbsteinstufung sowohl beim Vater als auch bei der Mutter korrelieren außerdem mit N und E und zwar derart, daß eine höhere soziale Selbsteinschätzung nach Item 22 bzw. 23 niedrigere Werte der Kinder bei N und E bedeuten ($r_{22-N} = -.17$; $r_{22-E} = -.17$; $r_{23-N} = -.16$; $r_{23-E} = -.28$).

In deutlicher Beziehung zu den Leistungsmerkmalen des "d 2" steht nur unter den Variablen der sozialen Existenz das Monatseinkommen der Eltern. Es korreliert mit der Leistungsmenge GZ (zu $r = .14$) und auch mit GZ-F (zu $r = .13$), sowie mit der Schwankungsbreite ($r = .21$).

Die Intelligenzvariablen der Schüler im PSB und den PM von RAVEN

kovariieren mit Bedingungen der materiellen Existenz nur bei der Variable Größe der Wohnung. Die Wohnungsgröße zeigt eine Beziehung von r = .15 sowohl zu den Untertests 7 + 8 (Indikator für naturwissenschaftlich-technische Begabung; space und closure-Faktor bzw. Gestalt auffassung) als auch zur Gesamtleistung im PSB. Unter den sozio-kulturellen Existenzvariablen zeigt sich für den Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters sowohl eine Korrelation mit den PSB-Untertests 3 + 4, die - mit den PM ähnlichen Items - die Denkfähigkeit erfassen, als auch mit den PM (r = .13 bzw. r = .14), während der Ausbildungsstand der Mutter in der Teilstichprobe ohne Auswirkungen auf die Intelligenzmerkmale bleibt. Erwartungsgemäß ergibt sich ein Zusammenhang zwischen dem angestrebten Schulabschluß für das Kind und der Denkfähigkeit nach den Untertests 3 + 4 und nach den PM (r = .17 für beide Tests), sowie für die verbal- und schulabhängigen Untertests 1 + 2 und 5 + 6 des PSB (r = .17 und r = .16). Auch die Gesamtleistung im PSB korreliert deutlich mit den Bildungserwartungen der Eltern für das Kind.

Innerhalb des Sektors der beruflichen Existenz kovariiert Akkordlohn des Vaters mit der Gesamtleistung im PSB (r = .17) und mit den Werten in den Subtests 9 + 10, die die Schnelligkeit bei Routinearbeiten erfassen (r = .20). Inwieweit die Schnelligkeit des Kindes in einem Intelligenzleistungstest wie dem PSB mit den Tempoanforderungen für Akkordarbeiter vergleichbar und verbunden ist, soll hier nicht weiter erörtert werden. Einzelne Korrelationen von PSB-Subtests und den Sozialvariablen sind noch zu berichten für die soziale Selbsteinstufung der Mutter, die mit den Untertests 9 + 10 (Schnelligkeit) kovariiert, die Kinderanzahl, welche einen Zusammenhang mit den Untertests 7 + 8 (naturwissenschaftlich-technische Begabung) zeigt, und für die Berufstätigkeit der Mutter: Die Berufstätigkeit der Mutter korreliert dabei positiv mit den Subtests 5 + 6, die bestimmte Aspekte der Schuleignung bei sprachlichem Material erfassen, womit die früher oft postulierte negative Wirkung der Berufstätigkeit der Mutter auf die kindliche Entwicklung, die aller-

dings nicht unwidersprochen blieb, am Beispiel der Intelligenz nicht bestätigt werden konnte. Vielmehr zeigt sich ein schwacher, aber signifikant positiver Einfluß auf die verbalen Leistungen nach den Untertests 5 + 6.

Diese kurze Darstellung mag genügen, um die Zusammenhänge zu skizzieren, die durchschnittlich recht gering sind. Es liegt nahe, die geringe Größe der Korrelationskoeffizienten darauf zurückzuführen, daß die Kovariationen zwischen Schülermerkmalen und ihren sozialen Herkunftsbedingungen nicht ausreichend im bivariaten Korrelationsmodell analysierbar sind. Die multiple Korrelation ist sicher das geeignetere Verfahren, um den multiplen Wirkungszusammenhängen zwischen den Indikatoren der sozialen Existenzbereiche als Prädiktoren und den Schülermerkmalen als Kriteriumsvariablen gerecht zu werden.

Es soll deshalb im folgenden Kapitel überprüft werden, ob eine multiple Berücksichtigung der sozialen Merkmale als Prädiktoren für die Testvariablen der Schüler (Kriteriumsvariablen) im multiplen Korrelationsmodell eine höhere Varianzaufklärung erbringt. Dieses Modell setzt Additivität der Prädiktorvariablen (der sozialen Existenzmerkmale) und Linearität der Beziehungen voraus.

Zur Ordnung der Prädiktoren wird eine Faktorenanalyse der sozialen Merkmale vorgeschaltet. Gemäß ihren Ladungen auf den erhaltenen Faktoren werden die sozialen Existenzindikatoren für jeden Faktor zusammengefaßt und für jeden Schüler bzw. seine Eltern ein Summenscore gebildet. Die Summenscores für alle Faktoren je Proband gehen als Prädiktorvariablen in die multiple Korrelation ein.

5.4. Multiple Vorhersage der Testmerkmale der Schüler aus sozialen Prädiktorvariablen nach der Faktorenanalyse

Um eine übersichtliche Anzahl von Prädiktoren für die multiple Korrelation zwischen den Testmerkmalen der Schüler (Kriteriumsvariablen) und dem sozialen Hintergrund (Prädiktorvariablen) zu erhalten, wurden die sozialen Indikatoren einer Faktorenanalyse

unterzogen. Sie erfolgte nach dem oben zitierten Rechenprogramm als Hauptachsenlösung mit 1 als Kommunalitätenschätzung (h^2). Der starke Abfall der Eigenwerte nach dem 5. Eigenwert bzw. ab dem Eigenwert 1,5 bewog uns, die Eigenwertschranke auf 1,5 festzulegen und uns für die 5-Faktoren-Lösung zu entscheiden. Sie klärt 46,6 % der gemeinsamen Varianz auf. Die 5 Faktoren seien hier kurz genannt. Faktor 1, der 11 % der gemeinsamen Varianz der Merkmale aufklärt, vereinigt auf sich die Variablen, die eine vom Vater geprägte Familiensituation kennzeichnen, wo ein sozialer Aufstieg bei guter Schul- und Berufsausbildung, durch Weiterbildung im Beruf und bei einer nicht-manuellen Tätigkeit (mit Gehaltszahlung) möglich war. Er scheint ein Faktor des sozialen Aufstiegs durch den Vater aufgrund der Art seiner Berufstätigkeit und seiner beruflichen Entwicklung zu sein. Der Faktor 2 (7,9 % Varianzaufklärung) umfaßt den Bereich der engagierten Berufstätigkeit der Mutter mit einer hohen sozialen Selbsteinschätzung, ohne daß die globale Schichtzugehörigkeit der Mutter nach dem Index von KLEINING und MOORE eine Rolle zu spielen scheint. Der Vater ist eher freiberuflich tätig. Faktor 3 (8,1 % aufgeklärter Varianzanteil) scheint ein Faktor der Familienstruktur zu sein, die von der Kinderanzahl, den mit in der Familie lebenden Personen und von den Wohnungsbedingungen bei eher nicht berufstätiger Mutter geprägt ist. Der Faktor 4 (10,5 %) repräsentiert die Berufswelt des Nicht-Lohnempfängers, der eher selbständig am Arbeitsplatz und zur normalen Arbeitszeit arbeitet, beruflich in einer heute qualifizierteren Stellung steht als früher und sich auch sozial höher einstuft. Wenn der Faktor 1 eher eine Dimension des Aufstiegs der Familie durch den Vater aufgrund seiner beruflichen Entwicklung ist, dann bedeutet Faktor 5 (9,1 % aufgeklärte Varianz) sozialen Aufstieg der Familie durch die Mutter und ihre qualifizierte Berufsentwicklung bei guter Schulbildung der Mutter (aber auch des Vaters) und gehobenem Sozialstatus (genereller Schichtindex) mit deutlicher sozialer Mobilität gegenüber ihrem Elternhaus, wobei die Familie eher über ein hohes Einkommen verfügt, unter besseren Wohnbedingungen lebt und an den Schulabschluß auch des Kindes höhere Er-

wartungen stellt.

Für jeden der 5 nur kurz beschriebenen Faktoren wurden die Merkmale im weiteren Auswertungsgang nach ihrer Ladungshöhe ausgewählt. Eine Variable wurde dem Faktor zugeordnet, auf dem sie die höchste Ladung zeigte, sofern die Ladung größer/gleich .30 war. Pro Faktor wurde daraufhin für jeden Probanden ein Summenscore gebildet (ohne die Subtests des FEA). Die so gewonnenen Summenscores gingen mit den 3 Subtests des FEA als Prädiktoren in die multiple Korrelation zur Vorhersage der Schülermerkmale ein, so daß sich die multiplen Korrelationen auf 8 Prädiktorvariablen stützen. Allerdings sollten die multiplen Korrelationen nur als Schätzungen dienen, da eine Linearitätsprüfung für die Regressionen nicht durchgeführt werden konnte. Die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen für alle Prädiktoren bzw. für die Prädiktoren und die jeweiligen Kriteriumsvariablen, die für die durchzuführenden Linearitätsprüfungen aller Regressionen notwendig ist - und die Linearität aller Regressionen ist wiederum eine Voraussetzung für die multiple Korrelation und Regression! -, konnte schon bei den Prädiktorvariablen nicht erfüllt werden. Damit war eine Prüfung auf Linearität der Beziehungen vor der multiplen Korrelationsrechnung nicht möglich.

Die multiplen Korrelationen wurden mit dem BMD/02R-Programm STEPWISE REGRESSION in der überarbeiteten Fassung von Dr. Tucke errechnet. Dieses Programm erlaubt ein iteratives Vorgehen, indem bei der Ermittlung der multiplen Korrelation zu einer Kriteriumsvariablen iterativ als Prädiktor zuerst der mit der höchsten (Rest-) Korrelation zum Kriterium (und mit dem höchsten F-Wert) aus den (hier: 8) Prädiktoren ausgewählt und in die Berechnung einbezogen wird; dann aus den verbleibenden (hier: 7) Prädiktoren im nächsten Schritt wieder der mit der höchsten Rest-Korrelation bzw. dem höchsten F-Wert und so fort, bis alle Prädiktoren in die Berechnung eingegangen sind. Der Beitrag eines jeden dazugenommenen Prädiktors in jedem Schritt der Iteration für eine

Kriteriumsvariable zur Erhöhung der multiplen Korrelation kann damit abgeschätzt werden. In Tabelle 14 sind die errechneten multiplen Korrelationen zwischen den Summenscores der 5 Sozialfaktoren sowie den 3 Arbeitsplatzdimensionen (Subtests des FEA) als Prädiktoren und den Testmerkmalen der Schüler als Kriteriumsvariablen aufgeführt. Sie sind alle mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha kleiner/gleich 1 % von 0 signifikant verschieden (spezieller F-Test: $F = \frac{R^2}{1-R^2} \cdot \frac{N-C-1}{C}$ für $df_1 = C$ und $df_2 = N-C-1$, wobei: R^2 = quadrierter multipler Korrelationskoeffizient; N = Anzahl der berücksichtigten Vpn; C = Anzahl der Prädiktorvariablen). Eine Schrumpfungskorrektur wurde aufgrund der großen Anzahl der Schüler nicht vorgenommen. Die Koeffizienten zur Gewichtung der Prädiktorvariablen sind für jede Regressionsgleichung zur Vorhersage der entsprechenden Testmerkmale aufgeführt. Wie die berichteten multiplen Korrelationskoeffizienten (R) gelten auch diese Gewichtszahlen für die Lösung, die alle 8 Prädiktorvariablen berücksichtigt. Sofern die Einbeziehung des jeweiligen Prädiktors in die Regressionsgleichung eine signifikante Erhöhung der multiplen Korrelation bewirkte, wurde die Gewichtszahl dieses Prädiktors in Tabelle 14 unterstrichen. Da für den "d 2"; die PM von RAVEN und für alle PSB-Variablen eine Alterskorrektur vorsichtshalber vorgenommen wurde, sind die durch Regressionsschluß geschätzten Testwerte des PSB, der PM und GZ sowie GZ-F mit dem Alter des Probanden zu multiplizieren bzw. F und SB durch das Alter zu dividieren, um den gewünschten Rohwert zu erhalten.

Die Inspektion der Daten in Tabelle 14 zeigt, daß außer vielleicht der multiplen Korrelation zwischen den 8 sozialen Syndromen und dem Neurotizismus von R = .31 - was heißt, daß die Varianz der Neurotizismuswerte der Schüler in der Teilstichprobe bei optimaler Gewichtung der 8 Indikatoren zu knapp 10 % vorhersagbar ist - die multiplen Koeffizienten recht niedrig sind: Die Extraversion ist mit R = .21 und die PSB-Gesamtleistung mit R = .22 vorhersagbar, wobei die Subtests 7 + 8 und 9 + 10 Koeffizienten von R = .22 bzw.

Tabelle 14: Multiple Korrelationen (ohne Schrumpfungskorrektur) zwischen den Summenscores der 5 Sozialfaktoren sowie der 3 Arbeitsplatzdimensionen (FEA) (Prädiktorvariablen) und den alterskorrigierten Testmerkmalen der Schüler (Kriteriumsvariablen); Koeffizienten der Prädiktorvariablen für die Regressionsgleichung (unterstrichen sind die Prädiktorvariablen mit signifikanter Erhöhung der Vorhersage der jeweiligen Kriteriumsvariablen)

Testmerkmale der Schüler		Multiple Korrelationen bei Berücksichtigung von 8 Prädiktoren R	Gewichtung der Summenscores (Prädiktoren) der Sozialfaktoren 1	2	3	4	5	FEA – Subtests 1	2	3
HANES	N	.31	.72	.23	.19	-.19	.12	-.15	-.19	.01
	E	.21	.11	-.11	-.08	-.02	.05	-.04	-.06	-.03
	L	.20	-.10	-.06	.05	-.11	.00	.04	-.07	-.03
d 2	GZ	.17	-.09	-.25	.14	.03	.15	-.06	.14	.10
(alters-	F	.11	6.35	-6.52	5.71	6.87	-.06	1.56	1.09	-3.58
korri-	GZ-F	.19	-.14	-.21	.10	-.15	.14	-.08	.14	.13
giert)	SB	.19	-1.76	-2.47	.48	1.28	.78	-1.06	3.09	1.56
RAVEN	PM									
(alterskorrigiert)		.15	.02	-.02	.00	-.03	.03	.00	.01	.01
PSB	1+2	.18	-.04	-.01	-.04	.03	.03	-.01	-.03	.00
(alters-	3+4	.16	.01	.00	.00	-.01	.04	.00	-.02	-.00
kor-	5+6	.18	.04	.04	.01	-.02	.03	-.01	-.01	.03
ri-	7+8	.22	.08	.01	.06	.03	.07	.00	-.03	-.01
giert)	9+10	.20	.01	.06	.04	-.04	.03	.00	-.05	-.03
	GL	.22	.07	.11	.10	-.12	.21	-.01	-.14	-.03

R = .20 aufweisen. Die multiple Beziehung der Syndrome von sozialen Bedingungen zu den "d 2"-Werten und den Ergebnissen in den PM von RAVEN erweist sich als sehr gering.

Aufgrund dieser Analyse der multiplen, linear-additiv kombinierten Beziehungen der - zu Summenscores zusammengefaßten - Sozialindikatoren zu den Schülermerkmalen ist zu vermuten, daß auch das multiple Korrelationsmodell kein geeignetes Verfahren der Beschreibung des vorliegenden Problems darstellt. Zumindest sind die Koeffizienten so niedrig, daß die aus der Literatur berichteten Zusammenhänge zwar bestätigt, aber doch nicht in dieser Höhe für die nach sozialen Merkmalen und Testvariablen den (Gesamt-) Schulverhältnissen angemessene Stichprobe wiedergefunden werden konnten. Es ist denkbar, daß das auf die Methode zurückzuführen ist, mit der die Sozialfaktoren (als Syndrome zusammengefaßt) und die Subtests des FEA zu Prädiktoren ausgewählt wurden. Um diese Möglichkeit zu überprüfen, wird in der folgenden Auswertung der Gesamtstichprobe nach der faktoren- und testkritischen Überprüfung des FEA erneut eine multiple Korrelationsanalyse durchgeführt: Als Prädiktoren aus den sozialen Existenzbedingungen werden dazu statt Summenscores nach einer Faktorenanalyse die sozialen Variablen direkt einbezogen. Dabei wird sich die Anzahl der Prädiktorvariablen außerordentlich erhöhen, aber es kann dadurch geprüft werden, ob die Ergebnisse auf das Auswahlverfahren der Prädiktoren zurückzuführen sind.

Naheliegend ist allerdings die auch im theoretischen Teil geäußerte Vermutung, daß es sich bei den Wirkungen von sozialen Existenzbedingungen nicht um lineare, multiple Zusammenhänge handelt, sondern daß vielleicht die Beziehungen zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und Schülermerkmalen kurvilinear sind, wodurch Wechselwirkungen höherer Ordnung und Kompensationserscheinungen zwischen den Sozialvariablen untereinander und zwischen diesen sozialen Existenzmerkmalen und den Testvari-

ablen auftreten. In dem Fall sind die Voraussetzungen für das lineare Korrelationsmodell nicht erfüllt und auch in der multiplen Korrelationsanalyse die Zusammenhänge verzerrt und unterschätzt dargestellt. Eine Überprüfung der Regressionen auf Linearität der Beziehungen ist wegen der Varianzheterogenität bei den Prädiktoren nicht möglich. Es ist allerdings fraglich, ob eine Transformation der Werte das Problem lösen würde. Fruchtbarer erscheint es, ein nicht-parametrisches Auswertungsverfahren für die Hauptstichprobe zu wählen, das kurvilineare Beziehungen und Wechselwirkungen zu analysieren in der Lage ist.

5.5. Formulierung engerer Hypothesen aufgrund der Ergebnisse bei der Teilstichprobe

An dieser Stelle sollen die im theoretischen Teil zitierten Untersuchungsergebnisse und die Anhaltspunkte aus den Auswertungen der Teilstichprobe für die Konkretisierung der Hypothesen für die Hauptstichprobe genutzt werden.

Die erste allgemeine Fragestellung (3.1.) lautete:

1. Wie hängen die - in der psychologischen Forschung gut begründeten und operationalisierten - Schülermerkmale der Intelligenz, des Leistungsverhaltens und der Persönlichkeit zusammen ?

Sie ist zu differenzieren in die Hypothesen:

Hypothese 1.1. Die Extraversionsneigung zeigt positive Beziehungen zur allgemeinen Intelligenz der Schüler; abzuleiten aus: SEITZ und LÖSER 1969; SEITZ 1970 und 1971; SEITZ und METZFELDER 1970; weitere Anhaltspunkte unter 2.2.2.).

Hypothese 1.2. Der Extraversionswert von Schülern hängt positiv besonders mit verbalen Intelligenzsubtests zusam-

men. Dabei spielt der "fluency"-Aspekt eine Rolle (Quelle: Diskussion bei 2.2.2.; Zusammenhang von Extraversionsbereich und allgemeiner Ablaufgeschwindigkeit mentaler Prozesse: BRANDTSTÄDTER 1972).

Hypothese 1.3. Hoch "neurotische" Kinder weisen niedrigere allgemeine intellektuelle Leistungswerte auf als emotional stabile Schüler (aufgrund von SEITZ und LÖSER 1969; Abschnitt 2.2.)

Hypothese 1.4. Gerade in den PSB-Untertests, die figurale und räumliche Aufgaben vorgeben und damit räumliche Intelligenz, closure-Fähigkeit bzw. das Herauslösen vorgegebener Figuren aus einer komplizierten Gestalt erfordern (besonders PSB-Untertests 7 + 8, aber auch Denkaufgaben im PSB-Untertest 3 und auch 4; s. LIENERT 1963: Der Unähnlichkeitsindex ist am größten zwischen hoch neurotischen und niedrig neurotischen Probanden für LPS-Denkaufgaben "(Subtest 3) und LPS-"Bilderraten" (Subtest 11)), zeigen Schüler mit hohen Neurotizismuswerten schlechte Leistungen bzw. mit niedrigen Werten gute Ergebnisse (dazu als Beleg: Korrelation zwischen N und PSB-Subtests 7 + 8 bei der Teilstichprobe; BRANDTSTÄDTER 1972; LIENERT 1963).

Hypothese 1.5. Es ist zu vermuten, daß Neurotizismus und Extraversion in Wechselwirkung stehen und in den Zusammenhängen zwischen N, E und den Intelligenzaspekten Kompensationswirkungen auftreten (s. dazu die kanonischen Faktoren bei BRANDTSTÄDTER 1972; Diskussion um übergreifende persönlichkeitspsychologische Erklärungsansätze 2.5.).

Hypothese 1.6. Die Variablen des konzentrierten Arbeitsverhaltens

(SB wird aufgrund der geringen Zuverlässigkeit nicht berücksichtigt) nach dem "d 2" stehen in Beziehung zu dem allgemeinen intellektuellen Leistungsniveau (Quelle: CHRISTIANSEN 1966; WIESE und KROJ 1972; Abschnitt 2.3.1. und 2.5.; Korrelationen zwischen Fehleranzahl F sowie GZ und den PM von RAVEN, sowie zwischen allen "d 2" Merkmalen und PSB-GL in der Teilstichprobe).

Hypothese 1.7. Die Genauigkeit (geringe Fehleranzahl) der Arbeit im "d 2" steht im Zusammenhang zu den Untertests 3 + 4 des PSB, die die Denkfähigkeit erfassen sollen und zu den PM enge Beziehungen aufweisen. Dieser Zusammenhang gilt auch für F und die PM (Ergebnisse der Interkorrelationsanalyse der Teilstichprobe; auch BRICKENKAMP 1962: Zusammenhänge zwischen BTS-Subtests, die den Umgang mit Zeichensymbolen und geistige Flexibilität verlangen, und F % und GZ-F).

Hypothese 1.8. Hohe Neurotizismuswerte gehen mit niedrigen Mengen- und Gesamtleistung (GZ und GZ-F) im "d 2" einher (Interkorrelationen in der Teilstichprobe zwischen N und GZ bzw. GZ-F; Beziehungen zwischen Neurotizismus und dem Schülersyndrom "Störbarkeit", zu dem geringe Konzentrationsfähigkeit und Ablenkbarkeit gezählt wird, nach SCHICK 1971)

Hypothese 1.9. Konzentrationsleistungswerte, Intelligenz und Neurotizismus und Extraversion bilden einen komplexen Merkmalszusammenhang mit Wechselwirkungen höherer Ordnung (Abschnitt 2.5.).

Der Problemkreis 2. betrifft die Frage:

2. Welchen Beitrag liefern diese psychologischen Hauptmerkmale des Schülers für Erfolg oder Mißerfolg in der Schulsituation (s. a. Abbildung 1) ?

Es können dazu folgende Hypothesen aufgestellt werden:

Hypothese 2.1. Weniger intelligente Kinder sind häufiger sitzengeblieben bzw. überzufällig viele "Sitzenbleiber" erreichen im PSB-Gesamtwert und in den Progressiven Matrizen niedrige Werte (s. KEMMLER 1967, S. 141 f.).

Hypothese 2.2. Es gibt nach den allgemeinen Intelligenzindikatoren PM (RAVEN) und Gesamtleistung im PSB überdurchschnittlich intelligente Schüler, die trotz ihrer guten geistigen Leistungsfähigkeit mindestens einmal nicht versetzt worden sind (s. KEMMLER, 1967, S. 142).

Hypothese 2.3. In verbalen Untertests, die Rechtschreibung oder Lesefähigkeit und Wortverständnis erfordern, schwach intelligente Schüler sind eher nicht versetzt worden (KEMMLER, 1967, S. 143; Abschnitt 2.4.).

Hypothese 2.4. Nicht versetzte Schüler weisen erhöhte Neurotizismuswerte auf (nach Ergebnissen in 2.4.).

Hypothese 2.5. Sitzengebliebene Schüler sind überzufällig häufig durch ein Syndrom des "schlechten" Schülers zu kennzeichnen, das hohe neurotische Tendenz, niedrige Extraversion, niedrige Intelligenztestleistungen - besonders in verbalen Untertests zum Wortschatz, Wortverständnis und Lese- bzw. Rechtschreibfähigkeit - und niedrige Konzentrationsleistungswerte umfaßt (Diskussion der Untersuchungsbefunde bei 2.4.).

Zu der Fragestellung 3

Wie gruppieren sich die Aspekte der Existenzlage des Elternhauses nach den operationalisierbaren Variablen bzw. welche Syndrome und Typen sozialer Existenzbedingungen lassen sich in der Untersuchungsgruppe auffinden (zu Abbildung 3) ?

Hypothese 3.1. Die in der Voruntersuchung gefundenen Dimensionen des erlebten Arbeitsplatzes lassen sich in der Hauptstichprobe bestätigen.

Hypothese 3.2. Die theoretisch abgeleiteten vier Bereiche der sozialen Existenzbedingungen der Schüler (in Abbildung 3) lassen sich als sinnvolle und empirisch typische soziale Existenzaspekte dadurch belegen, daß sie überzufällige Syndrome von sozialen Merkmalsmustern in jedem Bereich konstituieren, die trotz ihrer möglichen Wechselbeziehung zu den anderen sozialen Lebensbereichen eigenständig sind. Sie können durch globale Status- und Schichtmerkmale nicht ausreichend charakterisiert werden (entsprechend der Diskussion in 2.7.1. und 2.7.2.)

Hypothese 3.3. Materielle Existenzweisen der Familien von Schülern weisen vielfältige Wechselwirkungen auf und sind deshalb nur unzureichend durch eine kontinuierliche Variable global zu erfassen.

Hypothese 3.4. Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Bedeutung des Ausbildungsstandes als Qualifikationskriterium für soziale Lebenslagen ist eine enge Verknüpfung der Bildungsvariablen in den Familien zu erwarten, die diesen Sachverhalt auf der Ebene von Familienkonstellationen widerspiegelt.

Hypothese 3.5. Merkmale der Aus- und Weiterbildung der Eltern und die dabei erfahrene soziale Realität schlagen sich in den gesteckten Ausbildungszielen für die Schüler direkter nieder, als dies für andere soziale Variablen gilt.

Hypothese 3.6. Die idealtypischen Kategorisierungen von Arbeitsplatzbedingungen in zwei extreme Arbeitsplatztypen kann einmal inhaltlich empirisch bestätigt werden (s. 3.3.4.);

Hypothese 3.7. zugleich treten durch Datenanalysen begründbare Typen von beruflichen Existenzbedingungen auf, die für ein differenzierteres Konzept auf empirischer Ebene sprechen (s. Abschnitt 5.2.).

Hypothese 3.8. Aufgrund der soziologischen Diskussion um die Entwicklung vieler Angestelltenberufe hin zu Tätigkeitsmerkmalen, die den Arbeitsplätzen von Arbeitern entsprechen, wird ein Syndrom negativer Arbeitsplatzbedingungen der Unterschicht auch bei denen erwartet, die sich selbst als Angestellte einstufen.

Hypothese 3.9. Der allgemeine soziale Status der Berufsgruppenbestimmung des Vaters kann nur teilweise die soziale Lage der Gesamtfamilie global wiedergeben. Der Beruf der Mutter und die sozialen Selbsteinschätzungen der Ehepartner müssen ebenfalls einbezogen werden.

Hypothese 3.10. Die Bedeutung der Berufstätigkeit von Müttern kann nur im Zusammenhang mit sozialen Konstellationen in den Familien bzw. bei deren Kenntnis abgeschätzt werden, weil die Berufstätigkeit in Wechselbeziehung zu diesen sozialen Familienbedingungen steht.

Zu der Fragestellung 4

Welchen Beitrag liefern die wichtigen Aspekte der Lebensbedingungen im Elternhaus für das Verständnis der psychologischen Schülermerkmale (Intelligenz und Leistungsverhalten, Persönlichkeitsdimensionen) und wie stehen sie im Zusammenhang zu Schulerfolg oder -mißerfolg der so aufgewachsenen und unter diesen Umständen lebenden Kinder ?

lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

Hypothese 4.1. Gute Wohnverhältnisse korrespondieren mit überdurchschnittlicher allgemeiner Intelligenz (PROBST 1973 a, S. 231 ff.: Zusammenhang zwischen dem Faktor "Wohnverhältnisse" und Schulerfolg am Beispiel der Zugehörigkeit zu Leistungskursen; Bedeutung des Anregungsgehalts am Beispiel der Wohnungsbedingungen s. TRUDEWIND 1972; die Bedeutung häuslicher Deprivation für die Intelligenz s. WHITEMAN und DEUTSCH 1968).

Hypothese 4.2. Gerade die Möglichkeit des Kindes, in einem eigenen Zimmer leben, spielen und arbeiten zu können, die von der Wohnungsgröße und den familiären Existenzbedingungen abhängig ist, wird von Bedeutung für die schulische Entwicklung und damit für die Förderung der bildungsabhängigen verbalen Intelligenz sein, wobei diese Wohnverhältnisse mit Einkommensbedingungen und allgemeiner Schichtzugehörigkeit nach dem Beruf der Eltern in Verbindung stehen.

Hypothese 4.3. Aufgrund von eingeengten Wohnbedingungen kein eigenes Zimmer zur Verfügung zu haben, kann sich in erhöhter neurotischer Tendenz des Kindes niederschlagen (s. Abschnitt 2.6.1.1.; PROBST 1973 a, S. 251 f.).

Hypothese 4.4. Eine Analyse, die Ausprägungen von Intelligenz bzw. bildungsabhängigen Intelligenzleistungen und von neurotischer Tendenz bzw. Extraversion der Kinder im gemeinsamen Bezug zu den materiellen Existenzbedingungen zu Hause untersucht, liefert ein Syndrom mit Wechselwirkung, das für eine Abhängigkeit von Intelligenz und Persönlichkeit übergreifenden Konstrukten von der sozio-ökonomischen Existenzlage der Familien spricht.

Hypothese 4.5. Die Konzentrationsleistungsmerkmale Mengenleistung im "d 2" und geringe Fehleranzahl liegen bei den Schülern höher, die unter positiven Wohnverhältnissen leben.

Hypothese 4.6. Der Schul- und Berufsabschluß der Eltern steht im Zusammenhang zu den Intelligenztestleistungen der Kinder (s. Abschnitt 2.6.2.; Ergebnisse der Teilstichprobe).

Hypothese 4.7. Aufgrund der höheren psychischen Belastung, die ein Arbeitsplatz mit geringer Ausprägung der Dimensionen 1 und 2 des FEA und hohem Wert in der FEA-Dimension 3 für den Vater bedeutet, wird eine erhöhte Neurotizismusneigung der Kinder erwartet, deren Väter, nach solchen Arbeitsbedingungen am Tag psychisch labil, mit den Kindern umgehen (s. Dimension bei PROBST 1973 a, S. 26 f.).

Hypothese 4.8. Die Kinder von Vätern mit Arbeitsplätzen, die hohe Ausprägungen in der Dimension 2 (Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift) erreichen zeigen überdurchschnittliche allgemeine und verbale Intelligenzleistungen.

Hypothese 4.9. Die Berufstätigkeit von Müttern hat nicht per se eine negative Wirkung auf bildungsabhängige Intelligenzleistungen; sondern falls ein solcher Einfluß beobachtbar ist, hängt er von dem Qualifikationsgrad und der Schichtzugehörigkeit der Mutter ab (s. dazu ULSHÖFER 1969).

Hypothese 4.10. Beengte Wohnbedingungen im Elternhaus begünstigen das Schulversagen von Kindern (s. dazu die Untersuchungsbefunde aus der Literatur in 2.6.2.3.).

Hypothese 4.11. Kinder, die in der Schule versagen, kommen signifikant häufiger aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand und niedrigem sozialen Status (Abschnitt 2.6.2.3.).

6. Auswertung und Ergebnisse der Hauptuntersuchungsstichprobe

Der folgende Auswertungsteil bezieht sich auf die Datenanalyse der Hauptuntersuchungsgruppe. Sie wurde unter 4.2. als Gesamtstichprobe (Ges.) hinsichtlich der Verteilungen für die Intelligenz-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale der Schüler dargestellt und mit den berichteten Normwerten der Tests verglichen. Die globale soziale Schichtverteilung der Eltern ist aus der Berufsgruppenzuordnung nach den Berufen von Vater und Mutter ersichtlich. Das Ausbildungsniveau der in der Gesamtstichprobe berücksichtigten Familien kann den Tabellen 6 und 7 entnommen werden, in denen über den Schul- bzw. Berufsabschluß von Vater und Mutter berichtet wurde. Die Stichprobe der Hauptuntersuchung umfaßt N = 995 Schüler bzw. deren Familien- und Existenzsituation. Fehlende Testwerte wurden als missing data (MD) bei allen Rechengängen berücksichtigt.

6.1. Untersuchungen zu den Schülermerkmalen: Intelligenz, Leistungs- und Persönlichkeitsdimensionen

Um einen Vergleich mit den (bivariaten) Korrelationen, die an der Teilstichprobe gewonnen wurden (Tabelle 8), zu ermöglichen, werden zuerst die Interkorrelationen der psychologischen Schülermerkmale für die Gesamtstichprobe berichtet. Es wird dann eine Analyse der Zusammenhangsstruktur der Schülermerkmale mittels der Klassifikationsmethode der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA; s. KRAUTH und LIENERT 1973; besonders: ROEDER 1974) versucht, die (empirisch) echte Typen von Schülern mit gleichen Merkmalsmustern (hier: mit gleichen Mustern von psychologischen Schülermerkmalen) identifizieren kann. Da es sich nach der Durchsicht der Literatur um relevante, bewährte und zuverlässig zu messende psychologische (Schüler-) Merkmale handelt, ist zu erwarten, daß mittels dieses nichtparametrischen Verfahrens eine für Lehrer, Schule und Eltern außerordentlich wichtige und interessante Typisierung von Schülern zu gewinnen ist, die Aus-

prägungsgrade der intellektuellen Fähigkeiten, des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeitsdimensionen in ihrer Wechselwirkung und ihren Wechselbeziehungen abbilden kann.

6.1.1. Interkorrelationen der Schülermerkmale

Die Interkorrelationen der Testvariablen wurden ebenfalls mittels des EDV-Programms zur Errechnung von Produkt-Moment-Korrelationen unter Berücksichtigung von missing data (von Herrn Dr. TÜCKE) geschätzt. Sie sind in der Tabelle 15 dargestellt.

Von 91 geprüften Korrelationen wurden 55 auf dem 0,1 % Niveau gegenüber 0 abgesichert, während aufgrund des Zufalls 1 Koeffizient signifikant von 0 unterschiedlich zu erwarten wäre. Eine Alterskorrektur von linear mit dem Alter ansteigenden Werten im "d 2 ", im PSB und in den PM erbrachte wiederum keine Veränderungen in den Korrelationen und wurde deshalb nicht weiter berücksichtigt.

Bestätigt werden konnte der hohe Zusammenhang (r = .58) zwischen den PM von RAVEN und den Untertests 3 und 4 des PSB. Auch der Gesamtwert für den PSB (GL) steht in bemerkenswert hoher Beziehung zu den Progressiven Matrizen (r = .45), während bis auf die Untertests 7 + 8 (r = .36) die PSB-Subtests zwar signifikante, für Intelligenztests aber niedrige Korrelationen zu den PM aufweisen. D. h., daß der Zusammenhang von Gesamtleistung im PSB und PM-Ergebnissen wohl auf die Gemeinsamkeiten zurückzuführen ist, die zwischen den Progressiven Matrizen und den Untertests 3 + 4 (Denkfähigkeit), sowie vielleicht den Subtests 7 + 8 (space-Faktor, closure-Faktor bzw. Gestalt_auffassung) bestehen.

Die Konzentrationsleistungswerte des "d 2" sind recht bedeutsam korreliert zu den Intelligenztestergebnissen. Bestätigt werden

Tabelle 15: Übersicht über Interkorrelationen der psychologischen Schülermerkmale für die Gesamtstichprobe N = 995 (MD)
(Alpha kleiner/gleich 0,1 %)

		N	E	L	GZ	F	GZ-F	SB	PM	1+2	3+4	5+6	7+8	9+10	GL
HANES	N			-.17											
	E				.10		.10			.12		.12			.10
	L										-.10				
d 2	GZ					.40	.92	.28			.12	.17	.20	.30	.27
	F							.45	-.26	-.13	-.22	-.11	-.18	-.14	-.23
	GZ-F							.13	.17	.14	.22	.23	.28	.38	.39
	SB								-.14		-.12		-.14		-.12
PM-RAVEN										.19	.58	.23	.36	.21	.45
PSB	1+2										.33	.55	.19	.18	.61
Sub-	3+4											.30	.42	.30	.66
tests	5+6												.26	.32	.68
	7+8													.32	.71
	9+10														.65
	GL														

konnte der Befund in der Teilstichprobe, daß der Genauigkeitsfaktor (geringes F) im Arbeitsverhalten, wie es durch den "d 2" gemessen wird, besonders mit den Untertests 3+4 zur Erfassung der Denkfähigkeit und den ähnlichen PM, aber auch mit der Gesamtleistung im PSB korreliert ($r_{F-PM} = -.26$; $r_{F-PSB\ 3+4} = -.22$; $r_{F-PSB\ GL} = -.23$). Die Mengenleistung bzw. Gesamtleistung im "d 2" (GZ, GZ - F), die als Indikatoren für den Tempo- und Mengenfaktor bei Konzentrationsaufgaben gelten können, korrelieren besonders hoch mit den Untertests 9 + 10 zur Erfassung der schnellen Erledigung von Routinearbeiten ($r_{GZ-PSB\ 9+10} = .30$; $r_{(GZ-F)-PSB\ 9+10} = .38$), haben aber auch deutliche Beziehungen zu den anderen Untertests. Zum PSB-Gesamtwert zeigen sie Koeffizienten von $r_{GZ-PSB-GL} = .27$ und $r_{(GZ-F)\ -\ PSB-GL} = .39$. Das bedeutet, daß GZ - F mit der Gesamtleistung in dem schulrelevanten Intelligenztest PSB nahezu in der Höhe korreliert wie der Intelligenztest von RAVEN zur Erfassung des allgemeinen Intelligenzniveaus mit dem PSB, während die Genauigkeit der Arbeitsleistung (geringes F) mit dem allgemeinen Intelligenzniveau nach den Progressiven Matrizen, die keinen Zeitdruck in der Testdurchführung schaffen, mit r = .26 kovariiert. Die - wenig zuverlässig erfaßbare - Stetigkeit der Arbeitsleistung (geringe SB) scheint Bedeutung, wenn überhaupt, nur für die PM und die Subtests 3 + 4 und 7 + 8, sowie für die PSB-Gesamtleistung zu haben, in die die vier Untertests mit eingehen.

Die schwachen linearen Beziehungen zwischen der neurotischen Tendenz und der Mengen- bzw. Gesamtleistung im "d 2" und den PSB-Subtests 7 + 8 in der Teilstichprobe konnten nicht bestätigt werden. Dafür zeigt sich ein niedriger, aber abzusichernder Zusammenhang zwischen der Extraversion und der Schnelligkeit im "d 2" (GZ und GZ - F). Die Korrelationen der Dimension Extraversion zu den verbalen Untertests im PSB 1 + 2 sowie 5 + 6 von r = .12 sind als Hinweis dafür zu sehen, daß die im theoretischen Teil abgeleitete und als 1.2. (in Abschnitt 5.5.) formulierte Hypothese in schwacher Tendenz auch

im bivariaten Korrelationsmodell Bestätigung findet; die Beziehung von Extraversion und Flüssigkeitsmerkmalen, wie sie in den vier PSB-Subtests 1, 2, 5 und 6 mit erfaßt werden, kehrt in der niedrigen signifikanten Korrelation von $r_{E\text{-}PSB\text{-}GL}$ = .10 von E zum Gesamtergebnis im PSB wieder (Hypothese 1.1. konnte allerdings damit nicht für die allgemeine Intelligenz nach den Ergebnissen in den PM von RAVEN bestätigt werden, wie die Interkorrelationsanalyse der Gesamtstichprobe zeigt).

6.1.2. Die Konfigurationsfrequenzanalyse als Methode der Typenfindung und ihre Anwendung zur Beantwortung der Fragestellung

Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA), auf die sich die weitere Auswertung z. T. stützt, ist ein parameterfreies Verfahren, das seit seiner Entwicklung zu einer inferenzstatistischen Methode (KRAUTH und LIENERT 1973) hervorragend geeignet ist, Daten von einer großen Anzahl von Probanden darzustellen, deren Merkmale Wechselwirkungen höherer Ordnung aufweisen. ROEDER (1974, S. 819) sagt ihr voraus, daß sie demnächst den gleichen Stellenwert innerhalb der multivariaten statistischen Methoden haben wird wie z. B. die Varianzanalyse oder die Faktorenanalyse.

Im vorliegenden Fall ist es möglich, mit der KFA die N = 995 Schüler daraufhin zu untersuchen, ob bestimmte Syndrome, d. h. typische Kombinationen von Werten der psychologischen Schülermerkmale überzufällig häufig auftreten.

Die KFA kann also die Frequenz des Auftretens von Schülertypen aufgrund der vorliegenden Merkmale (Intelligenzaspekte, Arbeitsverhalten und Persönlichkeitsdimensionen) dahingehend analysieren, inwieweit sie häufiger in bestimmten Merkmalskombinationen (Versuchspersonen-Vektoren) vorkommen, als es durch Zufallseinflüsse zu erwarten wäre. "Daraus geht hervor, daß man mit der Konfigurationsfrequenzanalyse die Frequenz von Konfigurationen

innerhalb einer Stichprobe auf ihre statistische Bedeutsamkeit analysiert, um auf Referenzpopulationen verallgemeinern zu können " (ROEDER 1974, S. 819). MASENDORF (1974) hat die Bedeutung dieses Verfahrens für pädagogisch-psychologische Problemstellungen unter Beweis gestellt (s. a. BORCHERT und MASENDORF 1975).

Das Verfahren der KFA soll an einem Beispiel mit den 3 folgenden Schülermerkmalen demonstriert werden: Fehler im "d 2" als Indikator für die Genauigkeit bzw. Ungenauigkeit im Arbeitsverhalten; Testrohwert in den Progressiven Matrizen als Variable des generellen Intelligenzniveaus und des induktiven Denkens; PSB - Gesamtleistung als Hinweis für schul- und bildungsbezogene Intelligenzleistungen mit besonderer Berücksichtigung auch der verbalen Intelligenz.

Im ersten Schritt ist es für eine KFA notwendig, eine Analyse der Häufigkeitsverteilungen der betrachteten Merkmale durchzuführen: Sie erfolgte mittels des EDV-Programms UNIVAR (Univariate Häufigkeitsverteilungen bei Berücksichtigung der missing data von ROEDER). (An dieser Stelle sei Herrn Prof. Dr. Roeder, aber auch den Mitarbeitern Herrn Asmuth und Herrn Jabsen für ihre Hilfe gedankt, die dem Autor bei manchen Problemen die Einarbeitung in die EDV- und Programmiertechnik erleichtert hat.)

Die KFA erfordert nämlich für den Fall, daß kontinuierliche Merkmale wie in unserem Fall bei den Testvariablen vorliegen, eine Aufteilung der Variablenwerte in Klassen: Entweder eine Aufteilung in zwei Kategorien (Dichotomisierung) nach dem Median bzw. Mittelwert oder anderen vorgegebenen Kriterien, die der Untersucher bestimmt; oder eine Dreiteilung nach den Ergebnissen der univariaten Häufigkeiten. Diese Trichotomisierung wurde in unserem Fall gewählt. Sie erfolgte dadurch, daß für die Klassengrenze von Kategorie 1 zu Kategorie 2 der Rohwert ausgewählt wurde, welcher aufgrund der Häufigkeitsverteilung dem Prozentrang PR = 33,3 zugeordnet ist. Die Grenze von Kate-

gorie 2 zu Kategorie 3 wird durch den Rohwert bei Prozentrang PR = 66,6 gebildet. Da die Prozentrangverteilung einer Rechteckverteilung entspricht, fallen in die so gewählten Klassen 1 (niedrig), 2 (mittel) und 3 (hoch) je 33,3 % der Probanden. Allerdings wurden für die beiden Persönlichkeitsdimensionen Extraversion und Neurotizismus die Grenzen so gelegt, daß sie den Prozenträngen PR = 25 und PR = 75 entsprechen, weil hier für diese Merkmale, die außerdem mit geringerer Zuverlässigkeit aufgrund der Merkmalsfluktuation im Kindesalter zu messen sind, der unauffällige Mittelbereich weniger interessiert als die hervortretenden Extrembereiche. Die Klassengrenzen für alle Variablen sind aus der Übersicht im Anhang zu entnehmen. Das Merkmal Schwankungsbreite (SB) im "d 2" wurde wegen der geringen Reliabilität nicht mit in die mit der KFA untersuchten Variablen aufgenommen.

Für die hier als Beispiel angesprochenen Merkmale Fehler, PM von RAVEN und PSB-Gesamtleistung liegen damit drei Merkmalsklassen vor:

	Klassen:		
	unterdurchschnittlich 33,3 %	durchschnittlich 33,3 %	überdurchschnittlich 33,3 %
Fehler	1	2	3
PM	1	2	3
PSB-GL	1	2	3

Für jede Variable gehören 33,3 % aller N = 995 Probanden zu einer Klasse bzw. Merkmalskategorie (1 bzw. 2 oder 3).

Nun war unter Hypothese 1.6. im Abschnitt 5.5. angenommen worden, daß die Variablen des Arbeitsverhaltens, also auch die Genauigkeit bei Konzentrationsaufgaben (geringe Fehler-

anzahl F) mit dem allgemeinen intellektuellen Leistungsniveau zusammenhängen, wie es besonders die PM, aber auch die GL des PSB messen. Gemäß dieser Hypothese müßten die Schüler überzufällig häufig auftreten, die für unser Beispiel bei

F der Klasse 1 (unterdurchschnittlich viel Fehler),

zugleich aber bei

PM der Klasse 3 (überdurchschnittlich hohe Intelligenzleistungen in den PM)

und zugleich auch bei

PSB-GL der Klasse 3 (überdurchschnittlich hohe Gesamtleistung im PSB)

zugehören. Diese Schüler müßten also die Konfigurationen F = 1; PM = 3; PSB-GL = 3 erfüllen bzw. zu dem Typus 1 3 3 gehören. Für den Fall, daß die Hypothese 1.6. nicht falsifiziert wird bzw. unsere empirischen Daten die Aufrechterhaltung der Hypothese begründet gestatten, müßte diese Konfiguration bzw. dieser Typus 1 3 3 wesentlich häufiger vorkommen, als es durch Zufall, d. h. aufgrund der Binomialverteilung bei einer vorgegebenen Irrtumswahrscheinlichkeit Alpha zu erwarten wäre. Das gleiche würde auch für den umgekehrten Typus mit F = 3; PM = 1; PSB - GL = 1 gelten (3 1 1). Falls der Zusammenhang nicht nur für die Klassen "überdurchschnittlich" (3) bzw. "unterdurchschnittlich" (1) gilt, könnte auch ein Schülertypus F = 2; PM = 2; PSB - GL = 2 existieren; genausogut aber auch F = 2; PM = 1; PSB-GL = 1 oder F = 2; PM = 3; PSB-GL = 3. Für die beiden letzten Konfigurationen sind aufgrund von linearen korrelativen Beziehungen keine Vorhersagen zu machen.

Für den Fall, daß nicht nur die Hypothese 1.6. mit der KFA überprüft wird, sind aber auch weitere Konfigurationen außer den genannten mit diesen Merkmalskombinationen interessant.

Insgesamt ergeben sich $3^3 = 27$ Konfigurationsmöglichkeiten, weil 3 Klassen von Werten für 3 Variablen kombiniert werden können. Die Tabelle 16 führt für die genannten Variablen alle Konfigurationsmöglichkeiten auf, numeriert sie und gibt an, wieviele Probanden von den berücksichtigten N = 952 auf jede Konfiguration entfallen (für N = 43 liegen damit entweder keine Werte bei mindestens einer der Variablen vor, oder die Werte überschreiten aufgrund von Falschlochungen die in der Steuerdatei angegebenen untersten Grenzen der Klassen 1 oder obersten Grenzen der Kategorien 3).

Der Ausdruck des EDV-Programms von ROEDER (1974) zur Konfigurationsfrequenzanalyse, mit dem alle KFA'n vom Autor nach der Vorbereitung der Daten gerechnet wurden, enthält auf Wunsch alle Konfigurationsmöglichkeiten mit der Anzahl der Probanden pro Konfiguration, die das Programm berechnet. Vorab werden für jede KFA auch die Variablen mit der Merkmalsbezeichnung und ihre Position übersichtlich ausgedruckt. Dieser erste Teil des Ergebnisprotokolls einer KFA nach dem EDV-Programm von ROEDER, über das er (1974) näher berichtet hat, ist in Tabelle 16 wiedergegeben.

Nachdem das Programm den Probanden der Reihe nach die ihnen entsprechenden Konfigurationen zugeordnet hat und die Besetzungshäufigkeit für jede der (hier: 27) Konfigurationen gezählt hat, werden alle Konfigurationen nacheinander daraufhin geprüft, ob sie überzufällig häufig vorkommen. D. h. es ist zu errechnen, ob eine Konfiguration, also eine Kombination von Merkmalsausprägungen bei mindestens so vielen Probanden vorkommt, wie unter Zufallsbedingungen zu erwarten wäre. Für eine bestimmte zu überprüfende Konfiguration, deren Frequenz eventuell überzufällig groß ist, muß vorher eine noch gerade zulässige Grenze für die Irrtumswahrscheinlichkeit festgelegt werden. Sie entspricht dem Signifikanzniveau Alpha (s. ROEDER 1974, S. 830 ff.; KRAUTH und LIENERT 1973, S. 39 ff.). Wird der Binomialtest zur Überprüfung der

Tabelle 16: **Erster Teil des ausgedruckten Rechenprotokolls einer KFA (für das beschriebene Beispiel)**

```
KFA NR.   22
XXXXXXXXXXXXX
POSITION NR.  1: VARIABLE NR.  5
  5 D2  FEHLER
POSITION NR.  2: VARIABLE NR.  7
  7 RAVEN
POSITION NR.  3: VARIABLE NR. 13
13 PSB GESAMTLEISTUNG GL

ANZAHL DER KONFIGURATIONSMOEGLICHKEITEN:
   27

KONFIGURATIONSFREQUENZEN:
  1:  111=  32   2:  112=  20   3:  113=  13   4:  121=  22   5:  122=  43
  6:  123=  29   7:  131=  10   8:  132=  35   9:  133=  77  10:  211=  47
 11:  212=  29  12:  213=  14  13:  221=  35  14:  222=  51  15:  223=  33
 16:  231=  16  17:  232=  31  18:  233=  71  19:  311=  97  20:  312=  44
 21:  313=  17  22:  321=  41  23:  322=  31  24:  323=  31  25:  331=   0
 26:  332=  31  27:  333=  43
```

Tabelle 17: Zweiter Teil des ausgedruckten Rechenprotokolls einer KFA (für das beschriebene Beispiel)

```
ALPHAADJUSTIERUNG FUER 10%,5%,1% UND 0.1%
 0.37037037D-02 0.18518519D-02 0.37037037D-03 0.37037037D-04

KONFIGURATIONSTYPEN(ZUFALLSWAHRSCHEINLICHKEIT KLEINER GLEICH 10%(=TDNZ)):


==>> NR.    9:       133 B=  0.85493540D-11      ***
     E=  0.77000000D+02 F=  0.32551333D+02 P=  0.34192576D-01 Q=  0.47213055D-01  ***
      0.27500000D+00 0.23898170D+00 0.23546815D+00 0.24981662D+00

==>> NR.   18:       233 B=  0.57070534D-06      ***
     E=  0.71000000D+02 F=  0.27919447D+02 P=  0.39831352D-01 Q=  0.35339430D-01  ***
      0.21767427D+00 0.22035975D+00 0.21711938D+00 0.21838467D+00

==>> NR.   10:       311 B=  0.35410379D-13      ***
     E=  0.97000000D+02 F=  0.36796361D+02 P=  0.38651640D-01 Q=  0.64237521D-01  ***
      0.28048904D+00 0.30246944D+00 0.31528460D+00 0.30174770D+00


FUER KFA NR.  22 UEBERZUFAELLIGE KONFIGURATIONSFREQUENZEN:   3
FUER KFA NR. 22 N=  952
```

F = beobachtete Konfigurationsfrequenz
E = erwartete Konfigurationsfrequenz
P = Wahrscheinlichkeit einer Konfiguration
Q = LIENERT'scher Prägnanzkoeffizient (s. KRAUTH und LIENERT 1973, S. 34)

Annahme, daß es sich für die Variablen um systematische und keine zufälligen Zusammenhänge handelt, die eine hohe Konfigurationsfrequenz bewirkt haben, bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha = 0.01 gerade signifikant, so bedeutet das: Die Besetzungshäufigkeit einer Konfiguration ist " mit 1 prozentiger Wahrscheinlichkeit durch Zufall, aber mit 99 prozentiger Sicherheit durch systematische Bedingungen entstanden" (ROEDER 1974, S. 831).

In unserem Beispiel wurden aber-statt einer-tatsächlich 27 Konfigurationen geprüft, also 27 Binomialtests durchgeführt. Falls z. B. 100 Konfigurationsfrequenzen getestet werden, werden aber allein aufgrund von Zufallseinflüssen bei einem Alpha = 0.01 eine Konfiguration, bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha = 0.05 fünf Konfigurationen signifikant. Es muß also eine Korrektur für den Wert von Alpha unter Berücksichtigung der Anzahl der vorgenommenen Signifikanztests erfolgen ("Alphaadjustierung"). Das wird offensichtlich, wenn man bedenkt, daß bei der Berücksichtigung von 7 Variablen mit je drei Wertebereichen in einer KFA 2187 Konfigurationen möglich und mit dem Binomialtest zu überprüfen sind, wie es in der Auswertung dieser Daten vielfach geschieht.

Im zweiten Teil des Rechenprotokolls für das angegebene Beispiel wurden die Werte für die reale Irrtumswahrscheinlichkeit, also die Alphaadjustierung für 10 %, 5 %, 1 % und 0.1 % errechnet und ausgedruckt (s. Tabelle 17, oberer Teil). Für eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 0.1 % beträgt demnach Alpha = $0.37037 \cdot 10^{-4}$. Wie durch die dahinterstehenden Markierungen (3 Sternchen) angedeutet, sind die 3 Konfigurationen Nr. 9, Nr. 18 und Nr. 19 mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha kleiner 0.1 % überzufällig häufig vertreten. Übersichtlich dargestellt heißt das, daß Typen von Schülern mit folgender Kombination von Merkmalsausprägungen signifikant häufiger vorkommen, als durch Zufall zu erwarten wäre:

Konfig. Nr.	Fehler F	PM-RAVEN	PSB-GL	Anzahl der Schüler
9	1	3	3	$F = 0.77 \cdot 10^2 = 77$
18	2	3	3	$F = 0.71 \cdot 10^2 = 71$
19	3	1	1	$F = 0.97 \cdot 10^2 = 97$

Dieses Ergebnis kann folgendermaßen interpretiert werden:

Es sind drei Typen von Schülern nach der Genauigkeit ihrer Arbeitsleistung ("d 2"), ihrem allgemeinen Intelligenzniveau bzw. ihrer Denkfähigkeit (PM) und ihren z. T. schulbezogenen Intelligenzleistungen abgrenzbar, die alle mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von Alpha kleiner 0.1 % überfrequentiert in der Untersuchungsgruppe auftreten. 26 % aller Schüler entfallen auf diese drei Typen (Summe F = 245 von N = 952 berücksichtigten Schülern).

Eine Gruppe von N = 77 Schülern entspricht genau einem Typus, der überdurchschnittlich genau arbeitet und zugleich hohe Leistungen in dem relativ sprachunabhängigen Intelligenztest von RAVEN, aber auch in dem sprach- und bildungsabhängigen Intelligenztest PSB aufweist (Konfiguration Nr. 9).

Ein weiterer Typus kann als Gegentyp zu dem ersten betrachtet werden. Dieser Schülertyp, zu dem N = 97 Schüler gehören, arbeitet überdurchschnittlich ungenau und erzielt in beiden Intelligenztests unterdurchschnittlich niedrige Werte (Konfiguration Nr. 19).

Interessanterweise zeigt sich ein weiterer Schülertyp mit einem Syndrom von Merkmalsausprägungen in den drei Variablen, das durch durchschnittlich viele Fehler im "d 2" bei hohem Intelligenzniveau und hoher schulrelevanter, sprach- und bildungsabhängiger Intelligenzleistung (PSB - GL) gekenn-

zeichnet ist. Dieser Typ tritt mit N = 71 auf (Konfiguration Nr. 18).

Während der sehr bedeutsame (Ideal-) Typus Nr. 9 und der Gegentyp Nr. 19 den Zusammenhang zwischen der Genauigkeit der Arbeitsleistung und der allgemeinen Intelligenz bestätigt, also die Hypothese 1.6. vorerst aufrechterhalten läßt, gibt der Schülertypus Nr. 18 neue Fragen auf: Wieso tritt eine mittlere Fehleranzahl im "d 2" nicht mit mittleren Intelligenzwerten oder niedrigem Intelligenzniveau, sondern nur mit überdurchschnittlich hohen intellektuellen Fähigkeiten entsprechend den Testergebnissen auf ?

Zur Illustration der Merkmalszusammenhänge mit Wechselwirkungen soll dieser Frage nachgegangen werden, indem über die KFA mit den 4 Merkmalen

1) GZ ("d 2")
2) F ("d 2")
3) PM von RAVEN
4) PSB-Gesamtleistung

berichtet wird. Offensichtlich entsprechen diese ausgewählten Variablen der KFA in unserem berichteten Beispiel. Nur ist als Indikator für den Tempofaktor des Arbeitsverhaltens die Mengenleistung (GZ) im "d 2" hinzugetreten. Eine Analyse der 81 hier möglichen Konfigurationen als Kombinationen aller möglichen Merkmalsausprägungen ($3^4 = 81$) ergab folgende Lösung für Alpha kleiner/gleich 0.1 %:

Konfig. Nr.	GZ	F	PM	PSB-GL	Anzahl
19	1	3	1	1	33
36	2	1	3	3	29
63	3	1	3	3	35
72	3	2	3	3	39
73	3	3	1	1	39

Für alle 5 hoch signifikant überfrequentierten Schülertypen treten die Intelligenzwerte für die PM und die PSB-Gesamtleistung nur in den Kombinationen 11 bzw. 33 auf, also in jeweils gleichsinnigen Ausprägungen. Mit der Merkmalskonfiguration 11 hinsichtlich der Intelligenz gibt es zwei Typen von Schülern, nämlich Typus 19 und 73: Beide Schülertypen machen viele Fehler im "d 2", arbeiten also ungenau. Die Schüler mit der Konfiguration Nr. 19 sind unterdurchschnittlich genau in ihrem Arbeitsverhalten, aber auch in ihren intellektuellen Testleistungen, arbeiten sehr langsam im "d 2" und erreichen nur eine niedrige Mengenleistung GZ. Zugleich gibt es aber auch den Typ von Schüler, der schnell, aber ungenau im "d 2" arbeitet und ebenfalls geringe Intelligenztestwerte erreicht. Die drei weiteren Konfigurationen Nr. 36, 63 und 72 können in der Richtung interpretiert werden, daß sie einerseits zwei Typen von Schülern repräsentieren, die schnell und überdurchschnittlich bzw. wenigstens durchschnittlich genau arbeiten ("d 2") und hoch intelligent entsprechend ihren Intelligenztestergebnissen sind (Konf. Nr. 63 und 72); daß es aber andererseits einen Typus gibt, der durchschnittlich schnell, aber überdurchschnittlich genau arbeitet und die gleichen Intelligenztestergebnisse erreicht (Konf. Nr. 36).

Zusammengefaßt heißt das, daß gute Intelligenzleistungen (PM und PSB-GL) bei Schülern zu finden sind, die schnell und genau arbeiten; aber auch bei jenen, die schnell und mindestens durchschnittlich genau sind. Für Schüler, welche nur durchschnittlich schnell arbeiten, muß dann zumindest die Bedingung erfüllt sein, daß sie genau sind und wenige Fehler machen. Große Schnelligkeit im "d 2" reicht dann nicht aus, mit hohem oder mittlerem Intelligenzniveau gepaart aufzutreten, wenn man als Schüler zugleich ungenau arbeitet und viele Fehler macht.

Der in unserem ersten Beispiel gefundene Typus mit der Konfiguration 2 3 3 (Konfig. Nr. 18), der zuerst unklar erschien,

kann damit eingeordnet werden: Indem wir eine weitere entscheidende Variable des Arbeitsverhaltens im "d 2", den Tempo- bzw. Mengenfaktor mit berücksichtigen und eine KFA mit den genannten 4 Merkmalen rechneten, zeigte sich, daß der Typ 18 der 3-er Konfigurationsfrequenzanalyse dem Typ 72 der 4-er KFA entspricht, der bei mittlerer Fehleranzahl im "d 2" nach den PM und der PSB-Gesamtleistung hoch intelligent ist und eine hohe Mengenleistung erzielt, also schnell arbeitet. Mit dieser 4-er KFA konnte damit eine Wechselwirkung von Schnelligkeit und Genauigkeit im Arbeitsverhalten im Vergleich zum allgemeinen Intelligenzniveau und der sprach- und bildungsabhängigen Intelligenz bei Schülern aufgewiesen werden. Schnelligkeit und Genauigkeit können sich dabei in gewissem Ausmaß kompensieren. (Zu diesem sukzessiven Vorgehen s. KRAUTH und LIENERT (1973, S. 53 ff.), Kapitel über die hierarchische und agglutinierende KFA)

Dieses ausführliche Beispiel mit der weiteren Analyse in einer zweiten KFA mag zur Demonstration der Vorarbeiten, der Durchführung, der Probleme und Möglichkeiten der Konfigurationsfrequenzanalyse ausreichen. Es war dabei auch deutlich zu machen, in welcher Weise KFA-Ergebnisse zum Auffinden von Schülertypen (auch von "Mischtypen" statt nur reiner "Idealtypen") mit bestimmten Merkmalskombinationen geeignet sind und auch hinsichtlich der in der Psychologie oft vernachlässigten, aber wichtigen Wechselwirkungsbeziehungen interpretiert werden können.

Alle folgenden Ergebnisse sind mit dem KFA-Programm (ROEDER 1974), wie es beschrieben wurde, vom Autor errechnet worden. Die im Anhang ausgedruckten Klassengrenzen für die berücksichtigten Schülermerkmale und die sozialen Existenzvariablen sind so zu lesen, daß die erste Zahl die unterste Grenze der ersten Klasse, die zweite den Grenzwert zwischen der Kategorie 1 und 2, die dritte Zahl die Klassengrenze zwischen den Klassen 2 und 3 und fortlaufend bezeichnen. Die letzte Ziffer kennzeichnet die oberste Grenze, die unterschritten werden muß, damit ein Wert der letzten, d. h. höchsten Kategorie zugeordnet wird.

Alle Ziffern geben in der letzten Stelle den Wert hinter dem Komma an (also 05 bedeutet 0,5!).

6.1.3. Merkmalsstruktur und empirisch gewonnene Typen von Schülern mittels der KFA

Die Auswertung der Schülermerkmale mit der KFA wirft das methodische Problem auf, daß Aussagen gemacht werden aufgrund von identifizierten Typen und Merkmalskombinationen, die überzufällig häufig in der Stichprobe auftreten; diese verallgemeinerten Schlüsse in Bezug auf Merkmalskonfigurationen von Schülern sind aber nicht kreuzvalidiert und an weiteren Untersuchungsgruppen bestätigt worden. Um eine gewisse Überprüfung zu ermöglichen, wird die Gesamtstichprobe zufallshalbiert und in zwei vergleichbare Datensätze aufgeteilt. Im ersten Schritt der Analyse der Daten werden einzelne KFA'n für die Stichprobe 1 gerechnet, um in der gleichen Zusammenstellung anschließend an der Stichprobe 2 überprüft zu werden, um gezielt die gefundenen Typen zu validieren. Sollten KFA'n in der Stichprobe 1 signifikante Ergebnisse liefern, die sich nicht in den entsprechenden KFA'n an der Stichprobe 2 replizieren lassen, so werden sie als nicht genügend gesichert angesehen, um Grundlage weiterführender Interpretationen zu sein. Allerdings wird durch eine Aufteilung der Gesamtstichprobe in zwei Datensätze die Anzahl der Probanden für eine KFA recht klein, besonders wenn bis zu 7 Merkmale mit je 3 Merkmalsklassen auf ihre überzufällig häufigen Merkmalskonfigurationen hin untersucht werden, weil dann die Erwartungsfrequenzen sehr niedrig werden. Dieser Mangel wird dabei in Kauf genommen. Die Ergebnisdarstellung basiert im folgenden Teil auf den in Stichprobe 1 gefundenen signifikant überfrequentierten Typen von Schülern, die unter dieser Fragestellung auch in der Stichprobe 2 bestätigt und gewissermaßen kreuzvalidiert werden konnten. Sofern diese Merkmalskonfigurationen in der Weise erhärtet werden konnten, wurden ihre Auftretenswahrscheinlichkeiten für die Gesamtstichprobe errechnet. Diese KFA'n in den interessierenden und bestätigten Merkmalszusammenstellungen

an der Gesamtstichprobe haben nicht den Charakter einer Überprüfung, sondern einer übersichtlicheren Demonstration der Ergebnisse, weil so die Zuordnung aller Schüler zu den vorerst validierten Typen möglich ist.

Entsprechend der Formulierung der Hypothese 1.3. ist zu klären, inwieweit eine KFA, die die Variable Neurotizismus und Indikatoren des allgemeinen Intelligenzniveaus bzw. der Denkfähigkeit wie die PM, PSB-Untertests 3 + 4 und eventuell PSB-Gesamtleistung berücksichtigt, bedeutsame Beziehungen bzw. Konfigurationen aufdecken kann. Es zeigt sich, daß nicht nur die lineare Korrelationsanalyse keine konsistenten Ergebnisse bringt, sondern auch die Datenauswertung mit der KFA. Das gilt für: N + PM, N + PSB-GL, N + PSB 3 + 4 und N + PM + PSB-GL sowie für N + PM + PSB 3 + 4. Werden aber beide Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Extraversion gemeinsam in ihren Zusammenhängen zum Intelligenzniveau betrachtet, wie es durch die PM und die PSB-Untertests 3 + 4 erfaßt werden kann, so klärt sich der Sachverhalt: Die inkonsistenten bzw. sehr niedrigen oder gar nicht abzusichernden linearen Beziehungen zwischen Neurotizismus und den Intelligenzvariablen bzw. zwischen Extraversion und den intellektuellen Merkmalen, gehen darauf zurück, daß nur die simultane Betrachtung der beiden Persönlichkeitsmerkmale N und E und des Intelligenzniveaus der Schüler in ihrer Wechselwirkung den Sachverhalt adäquat darstellen kann. Bei der Überprüfung der gewonnenen Schülertypen für N, E, PM und PSB- 3 + 4 konnten die zwei Schülertypen mit den Merkmalskombinationen

N	E	PM	PSB- 3 + 4
2	2	1	1
2	3	3	3

als stabil identifiziert werden. Der eine Typus ist zu kennzeichnen durch mittlere Ausprägungen in N und E bei niedrigem Intelligenzniveau, während durch den zweiten Schülertyp der

Zusammenhang von hoher allgemeiner Intelligenz und Denkfähigkeit und hoher Extraversion bei (höchstens) mittlerer neurotischer Tendenz demonstriert wird. Als Interpretationshinweis soll das vollständige Ergebnis dieser KFA an der Gesamtstichprobe mitgeteilt werden. Die beiden überprüften Schülertypen sind unterstrichen:

N	E	PM	PSB- 3+4	Anzahl	Signifikanz
1	3	3	3	21	5 %
2	2	1	1	44	0,1 %
2	3	3	3	31	0,1 %
3	2	1	1	30	0,5 %

(Auf die 4 Typen entfallen 126 Schüler von 954)

Diese Interpretationshinweise aus dem Ergebnis der KFA an der Gesamtstichprobe (Signifikanzniveau ohne die gezielte Fragestellung, die zuvor nach der KFA mit der Stichprobe 1 für die Stichprobe 2 überprüft worden war) legen nahe:

Hoch extravertierte Schüler sind zugleich überdurchschnittlich intellektuell leistungsfähig, sofern sie niedrige oder höchstens durchschnittliche neurotische Tendenzen aufweisen. Sofern der Neurotizismuswert hoch ist, vermag auch eine mittlere aktive und gesellige Haltung (E) die Auswirkungen der hohen emotionalen Labilität nicht mehr zu kompensieren. Diese Schüler haben zugleich ein niedriges Intelligenzniveau nach den berücksichtigten Tests. Scheinbar gibt es bei der gemeinsamen Betrachtung der beiden bedeutenden Persönlichkeitsdimensionen N und E Wechselwirkungen, so daß bei bis zu durchschnittlich erhöhten Neurotizismuswerten die Extraversion - also eine sozial aktive und gesellige Haltung mit den im theoretischen Teil diskutierten vielfältigen Beziehungen zu anderen Merkmalsbereichen - diese mittlere emotionale Labilität kompensieren kann, wenn simultan die

Systeme "Persönlichkeit" und "Intelligenz" der Schüler betrachtet werden. Diese Zusammenhänge resultieren in den beiden Schülertypen, die bestätigt werden konnten: Überdurchschnittlich intelligente Schüler mit hoher Extraversion und mittlerer neurotischer Tendenz, sowie ein Typus, der unterdurchschnittlich intelligent bei mittlerer Ausprägung des Neurotizismus und der Extraversion ist.

In beiden Stichproben ließ sich diese Merkmalsstruktur allerdings dann nicht für vergleichbare Schülertypen validieren, wenn sowohl der relativ sprachunabhängige Intelligenzaspekt (PM) als auch die verbal- und bildungsbezogene Intelligenz (PSB-GL) mit den Persönlichkeitsvariablen N und E gemeinsam in die Analyse eingingen. Allerdings liefert eine KFA an der Gesamtstichprobe mit diesen Indikatoren einige Hinweise, daß die Beziehungen in der Tendenz auch für diese Variablen bestehen. Es ergeben sich hier 3 Schülertypen mit den mindestens auf dem nominellen Signifikanzniveau von 1 % überfrequentierten Merkmalskombinationen:

N	E	PM	PSB-GL
2	2	3	3
2	3	3	3
3	2	1	1

Erhalten bleibt hier die Tendenz, daß sich hohe Intelligenzleistungen nach beiden Tests bei einem Typus von Schülern (2333) äußern, der hohe Extraversions- und mittlere Neurotizismuswerte aufweist. Bei mittlerer neurotischer Tendenz erscheint hier aber auch ein Schülertypus mit hohen Intelligenzleistungen bei mittlerer Extraversion (2233). Demnach sind die Verhältnisse bei einer durchschnittlichen Ausprägung des Neurotizismus und mittleren Werten bei E nicht eindeutig, wenn ein von verbalen Intelligenzleistungen abhängiger Test benutzt wird. Die Konstellation von hohem Neurotizismus und niedriger Intelligenz in den PM und der PSB-GL bei mittlerer Extraversion kennzeichnet auch hier einen prägnanten, wenn auch nicht sehr häufigen Schülertyps (N = 34 von 955 zeigen diese Konfiguration).

Die Hypothese 1.3. muß nach diesen Ergebnissen verworfen werden, da die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus mit generellen Intelligenzleistungswerten zusammen keinen stabilen Schülertypus konstituiert, sofern nicht die Ausprägungen in dem Persönlichkeitszug Extraversion berücksichtigt werden.

Werden einzelne Intelligenzfaktoren betrachtet, so ergeben sich allerdings konsistente Typen für N und die verbale Intelligenz auch ohne E: Der Intelligenzfaktor "Verbalität", wie er durch die Untertests 1 + 2 sowie 5 + 6 des PSB repräsentiert wird (HORN 1969, S. 18 ff.), zeigt sich in den folgenden konsistenten Konstellationen mit dem Neurotizismus der Schüler:

N	PSB 1+2	PSB 5+6
1	3	3
2	3	3

Es gibt also zwei kreuzvaliditierte Typen von Schülern, die verbal hoch intelligent sind; ein Typus mit niedriger neurotischer Tendenz und einer mit mittelhohem Neurotizismus.

Die KFA-Lösung an der Gesamtstichprobe illustriert die sehr vielschichtigen Beziehungen zwischen der verbalen Intelligenz und dem Neurotizismus; die zwei kreuzvalidierten Schülertypen sind mit ihren Merkmalskonfigurationen unterstrichen:

N	PSB 1+2	PSB 5+6	Anz.	Signifikanz
1	1	1	50	1 %
1	3	3	66	0,1 %
2	1	1	53	0,1 %
2	3	3	82	0,1 %
3	1	1	58	0,1 %

(N = 309 von 964 Schülern entfallen auf diese Typen)

Für niedrigen Neurotizismus ergeben sich dabei zwei Schülertypen, ein - nicht bestätigter - verbal niedrig intelligenter Typus und der überprüfte prägnante Typ mit hoher verbaler Intelligenz. Bei mittlerer Ausprägung der neurotischen Tendenz lassen sich ebenfalls zwei Schülerpersönlichkeiten nachweisen mit extremen verbalen Intelligenzleistungen, wobei der Typus mit hoher verbaler Intelligenz zuvor kreuzvalidiert worden war. Für hoch neurotische Schüler erscheint die Merkmalskonstellation eindeutig: Hohe Neurotizismuswerte treten nur mit niedrigen verbalen Intelligenzleistungen auf.

Ehe die Schülerpersönlichkeit zugleich nach Neurotizismus und Extraversion mit der verbalen Intelligenz verglichen wird, um die zuletzt genannten Ergebnisse einordnen zu können und mögliche Wechselbeziehungen zu identifizieren, sind die in Hypothese 1.2. angesprochenen Zusammenhänge zwischen der verbalen Intelligenz bzw. der darin enthaltenen fluency-Dimension und der Extraversion zu überprüfen. Die KFA mit E, PSB 1+2 und PSB 5+6 für die Stichprobe 1 zeigt 4 Schülertypen, welche auch in der Stichprobe 2 bestätigt werden konnten:

E	PSB 1+2	PSB 5+6
1	1	1
2	1	1
2	3	3
3	3	3

In der Stichprobe Ges. treten sie mit folgenden Häufigkeiten auf, die ohne gezielte Hypothesenprüfung mit dem angegebenen (adjustierten) Alpha signifikant werden:

E	PSB 1+2	PSB 5+6	Anz.	Signifikanz
1	1	1	56	0,1 %
2	1	1	92	0,1 %
2	3	3	88	0,1 %
3	3	3	73	0,1 %

(309 Schüler von 971 entfallen auf die 4 mitgeteilten Typen)

Demnach tritt ein Schülertyp mit hohen Extraversionswerten und hoher verbaler Intelligenz bzw. fluency auf, der seine Entsprechung in dem Antityp hat, der sich niedrig extravertiert und niedrig verbal intelligent in seinen Testleistungen erweist. Mit durchschnittlich ausgeprägter Extraversionsneigung kombinieren sich sowohl niedrige verbale Intelligenzleistungen als auch überdurchschnittlich hohe. Diesem Ergebnis wird noch nachzugehen sein. Diese klare Identifikation von 4 Schülertypen nach ihrer Extraversionsausprägung und verbaler Flüssigkeit erlaubt, die Hypothese über den Zusammenhang von Extraversion und verbaler Intelligenz und Flüssigkeitsmerkmalen aufrechtzuerhalten. Sie kann durch diese empirischen Belege erhärtet werden.

Wie ist nun die Typenvielfalt aufzuklären, die durch die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Neurotizismus und die verbalen Intelligenztestleistungen aufgefächert wird ? Drei Typen der Schülerpersönlichkeit finden hier ihre Bestätigung, wovon zwei allerdings nur in ihrer Tendenz (Alpha kleiner 10 %) in der Stichprobe 2 validiert werden konnten:

N	E	PSB 1+2	PSB 5+6	
2	1	1	1	(Tendenz)
1	2	3	3	(Tendenz)
2	3	3	3	

Beide Schülertypen mit mittlerer neurotischer Tendenz und einmal niedriger (2 1 1 1), das andere Mal hoher verbaler Intelligenz (2 3 3 3) sind nach dem Ausmaß ihrer Extraversion unterschieden. Ist der Extraversionswert niedrig, dann tritt bei mittlerer Neurotizismusausprägung eine geringe verbale Flüssigkeit auf; sofern der Extraversionswert hoch ist - mittlere Extraversionswerte konstituieren einen Typus, der zugleich sehr niedrige neurotische Tendenzen und gute verbale Intelligenz aufweist! - ergeben sich auch hohe verbale Intelligenztestleistungen.D. h. daß sich der Zusammenhang zwischen Extraversion und Flüssigkeitsmerkmalen

der Intelligenz in der Weise darstellt, daß hohe verbale Intelligenz und "fluency" mit hoher Extraversion, aber auch mit mittleren Extraversionswerten dann einhergeht, wenn die neurotische Tendenz niedrig ist. Für die Gesamtstichprobe stellt sich diese Wechselwirkung von Neurotizismus, Extraversion und verbalem Faktor der Intelligenz außerdem noch in einem hoch signifikanten Typus dar, der die Merkmalskonfiguration

N	E	PSB 1+2	PSB 5+6
3	2	1	1

aufweist. Insgesamt sind 123 Schüler (von N = 964) durch diese 4 Schülerpersönlichkeiten in der Gesamtstichprobe beschreibbar.

Zur Klärung der Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und dem Intelligenzfaktor "Technische Begabung", der die Primärfähigkeiten space 2 und closure im Untertest 7 sowie die Fähigkeit zur Gestaltgliederung im Untertest 8 umfaßt (HORN 1969), wurde eine KFA mit diesen drei Variablen N, E und PSB 7+8 gerechnet. Sie brachte allerdings keine konsistenten Ergebnisse. Zur gleichzeitigen Berücksichtigung der allgemeinen Denkfähigkeit (bei der Analyse von Figuren und Buchstabenreihen) wurden die Untertests 3 + 4 des PSB in die Analyse mit einbezogen. Es zeigte sich dabei ein konsistenter Schülertyp mit den folgenden Ausprägungen:

N	E	PSB 3+4	PSB 7+8
2	2	1	1

Interpretationshinweise kann auch die - nicht bestätigte - Merkmalskombination geben, die in der Gesamtstichprobe überzufällig häufig auftrat:

N	E	PSB 3+4	PSB 7+8
1	3	3	3

Dem hoch-naturwissenschaftlich begabten Schüler, der auch eine gut ausgeprägte Denkfähigkeit für figurale Aufgaben besitzt und niedrig neurotisch ist mit zugleich hoher Extraversion steht ein Typus gegenüber, der ausgeprägt niedrige Intelligenzleistungen im Bereich des technischen Denkens und der allgemeinen Denkfähigkeit aufweist und eine mittelhohe neurotische Tendenz bei durchschnittlicher Extraversion zeigt. Dieser Sachverhalt zeigt sich nur, wenn außer der technisch-naturwissenschaftlichen Intelligenz auch der Indikator für die bildungs- und sprachunabhängige Intelligenz (wie sie durch PM oder die PSB-Untertests 3+4 erfaßt werden, die die Analyse von figuralem Material und induktives Denken erfordern) in die Analyse einbezogen wird. Die Hypothese 1.4. ist damit bestätigt und dahingehend zu ergänzen, daß die Extraversion berücksichtigt werden muß.

Nachdem die Beziehungen von Persönlichkeitsdimensionen zur allgemeinen Intelligenz, zu verbalen Intelligenzleistungen und zur technisch-naturwissenschaftlichen Begabung mit der KFA untersucht und nach überprüften Typen von Schülern mit überzufällig häufigen Merkmalskonfigurationen dargestellt worden sind, bleibt noch der Zusammenhang für alle Intelligenzdimensionen, also zwischen "Persönlichkeit" und Intelligenzstruktur zu klären.

In den Vergleich von Neurotizismus bzw. Extraversion und Intelligenzstruktur wurden außer den 5 Untertestbereichen auch die Progressiven Matrizen PM als weiterer Hinweis für das allgemeine Intelligenzniveau einbezogen. Für die Analyse von Neurotizismus und Intelligenzstruktur konnten 3 Typen der Schülerpersönlichkeit bestätigt werden, die in der Darstellung der auf dem 1 % Niveau signifikanten Typen für die Gesamtstichprobe unterstrichen werden (in Klammern die zur Interpretation interessierenden Konfigurationstendenzen: nominelles Alpha kleiner 5 %):

N	PM	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10	Anz.	Signif.
1	3	3	3	3	3	3	12	0,1 %
2	1	1	1	1	1	1	11	0,1 %
2	2	3	2	3	2	2	7	1 %
2	3	3	3	3	3	3	18	0,1 %
3	1	1	1	1	1	1	6	1 %
(2	1	2	1	1	1	2	6	5 %)
(2	1	2	1	2	1	1	6	5 %)

(Auf diese Konfigurationstypen entfallen 66 Schüler von 952)

Die klar abgrenzbaren und bestätigten Schülertypen zeigen, daß ein in allen Intelligenzuntertests überdurchschnittlich guter Schüler auch einen niedrigen Neurotizismuswert aufweist. Bei mittlerer neurotischer Tendenz gibt es wieder zwei entgegengesetzte Intelligenzausprägungen: die Konfiguration eines über alle Intelligenztests guten Schülertyps und die Konstellation schlechter Intelligenzleistungen in allen Bereichen. (Es wird zu klären sein, ob sich in diesen zwei mittel neurotischen Schülertypen eine unterschiedliche Extraversionsneigung ausdrückt, die in Kombination zu mittlerem Neurotizismus mit unterschiedlicher Intelligenz einhergeht.)

Obwohl nicht in den beiden Stichproben validiert, zeigt sich zumindest für die Gesamtstichprobe bei mittlerem Intelligenzniveau (PM) und mittleren Leistungen in den anderen Subtests ein verbal überdurchschnittlich intelligenter Typ, der durchschnittliche Neurotizismuswerte aufweist (2 2 3 2 3 2 2). Die gleiche Tendenz, daß es Schüler mit besserer verbaler Intelligenz bei mittleren Neurotizismuswerten gibt, als aufgrund der allgemeinen Intelligenz und der sonstigen Testleistungen zu erwarten ist, belegt der Typus 2 1 2 1 2 1 1. Ebenfalls schwach ausgeprägt ist ein Merkmalszusammenhang von mittlerer Schnelligkeit bei Routinearbeiten (PSB 9+10) und immerhin mittlerem Wortschatz und durchschnittlichen verbalen Fähigkeiten nach PSB 1+2 bei mittelstarker Ausprägung der neurotischen Tendenz, während zugleich das allgemeine

Intelligenzniveau nach den PM und die sonstigen Intelligenzleistungen niedrig sind.

Recht unklar sind die Verhältnisse bei gemeinsamer Betrachtung von Extraversion und Intelligenzstruktur:

E	PM	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10
2	1	1	1	1	1	1
2	1	2	1	1	1	2
2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3

Diese 4 Konfigurationstypen konnten bei den untersuchten Schülern an Stichprobe 2 kreuzvalidiert werden. Außer dem positiven Intelligenztypus, der in allen Intelligenzbereichen hohe Leistungen erzielt und hoch extravertiert ist, treten 3 Schülerpersönlichkeiten mit mittlerer Extraversion auf:
Der eine Typus weist niedrige Testwerte im gesamten intellektuellen Bereich auf, der andere durchgängig hohe Testleistungen. Ein dritter durchschnittlich extravertierter Schülertyp, der außer in den verbalen Untertests 1+2 und in den Subtests 9+10 zur Schnelligkeit bei Routinearbeiten intellektuell unterdurchschnittlich leistungsfähig ist, repräsentiert vielleicht den Zusammenhang von Extraversion und Flüssigkeitsmerkmalen. Allerdings ergeben sich für diesen Typ keine gegenüber den anderen Untertests erhöhten (mittleren) Werte bei PSB 5+6. Diese Merkmalskonfiguration, nämlich hohe verbale Intelligenzleistungen mit hoher Extraversion bei sonst mittleren intellektuellen Fähigkeiten, die erneut einen Beleg für die Beziehung von Extraversion und verbaler Intelligenz liefert, ist in der Gesamtstichprobe aufzufinden:

E	PM	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10
3	2	3	2	3	2	2

Wird eine KFA mit N und E gemeinsam unter Einbeziehung der Intelligenzstruktur durchgeführt - dabei mußte PM unberücksichtigt

bleiben, weil sonst die vom EDV-Programm vorgegebene Grenze für die analysierbare Anzahl von Konfigurationsmöglichkeiten überschritten worden wäre -, dann hat dieser Typ mit hoher Extraversion und hoher verbaler Intelligenz bei mittlerem intellektuellen Niveau einen mittleren Neurotizismuswert (signifikant bei adjustiertem Alpha für eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,1 %).

N	E	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10
2	3	3	2	3	2	2

Weiterhin konnten zwei Typen der Schülerpersönlichkeiten im Stichprobenvergleich abgesichert werden, die bei mittleren Neurotizismuswerten einerseits durchgängig niedrige Intelligenzwerte mit mittlerer Extraversion aufwiesen, andererseits überdurchschnittliche Testergebnisse bei hoher Extraversion:

N	E	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10
2	2	1	1	1	1	1
2	3	3	3	3	3	3

Damit ist der Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Intelligenzstruktur folgendermaßen zusammenzufassen:

Es tritt ein Schülertyp auf mit hohen intellektuellen Leistungen und niedrigem Neurotizismus.

Der Gegentyp (durchgängig niedrige Intelligenzleistungswerte in allen Tests bei hohem Neurotizismus) ist nur in der Gesamtstichprobe statistisch zu sichern, also nicht valide für beide Stichproben.

Auch die Merkmalskonfiguration: hohe Extraversionsneigung und nach allen betrachteten Intelligenzfaktoren überdurchschnittlich intellektuelle Fähigkeiten erscheint konsistent. Ein entsprechender Gegentypus (niedrig extravertiert und schwache Intelligenzleistungen) ergibt sich nicht.

Diese drei Schülerpersönlichkeiten mit extremen Werten sowohl im Persönlichkeitsbereich als auch in ihren Intelligenzleistungen können differenzierter betrachtet werden, wenn beide Persönlichkeitsdimensionen gemeinsam in die Analyse eingehen. Der positive Intelligenztypus, der sehr konsistent bleibt, ist nicht nur durch einen hohen Extraversionswert, sondern zugleich durch eine mittlere neurotische Tendenz gekennzeichnet.

Dieser Typus der Schülerpersönlichkeit - N : mittel und E : hoch, sowie hohe Intelligenzleistungen - zeigt sich prägnant auch, wenn statt der Intelligenzstruktur die Leistungen in den Progressiven Matrizen und die allgemeine Denkfähigkeit (PSB 3+4) oder PM sowie die Gesamtleistung im PSB in die Analyse eingehen (Persönlichkeitsdimensionen und allgemeines Intelligenzniveau). Er gibt Anhaltspunkte dafür, daß eine mittlere neurotische Tendenz, wenn sie mit hoher Extraversion einhergeht, durch diese anscheinend kompensiert werden kann und mit hoher Intelligenz auftritt; denn bei zugleich mittlerer Extraversion ergeben sich niedrige Intelligenzleistungen (wie auch bei mittlerer Extraversion mit zugleich hohem Neurotizismus).

Der dargestellte Zusammenhang ist hinsichtlich der Wechselbeziehung von Persönlichkeitsmerkmalen und Intelligenzstruktur in der Richtung zu differenzieren und zu präzisieren, daß gerade zwischen den verbalen Intelligenzleistungen und der Extraversion eine Beziehung besteht. Sofern die Extraversion hoch ist und der Neurotizismuswert mittel (bzw. die extravertierte Haltung mittel und die neurotische Tendenz niedrig), dann korrespondiert damit eine hohe sprachlich gebundene Intelligenz. Dagegen sind niedrige verbale Intelligenzleistungen bei einem Typus mit niedriger Extraversion und mittlerer Neurotizismusausprägung zu beobachten.

Die Schülerpersönlichkeit mit hoher Extraversionsneigung bei mittlerem Neurotizismus, die gute Intelligenzleistungen allgemein und im verbalen Bereich aufweist, wird durch einen Typus

(in der Gesamtstichprobe hoch signifikant) ergänzt, der ebenfalls hoch extravertiert und mittel emotional labil ist: Dieser Schülertyp hat aber nur in den verbalen Tests gute Leistungen, während er sonst durchschnittlich begabt erscheint. Dieses Ergebnis bestätigt wiederum die Berührungspunkte von intellektueller verbaler Flüssigkeit und Extraversion, wobei die Wechselbeziehungen zwischen Extraversion, Neurotizismus und Intelligenzmerkmalen berücksichtigt werden müssen. Die Hypothese 1.2. ist damit bestätigt, bedarf aber dennoch der Ergänzung.

Der Zusammenhang von emotionaler Stabilität (niedrigem Neurotizismuswert) und guten Leistungen bei Intelligenzaufgaben, die die Analyse von räumlichen und figuralen Strukturen verlangen und räumliche sowie closure-Fähigkeit und Gestaltauffassung voraussetzen, konnte ebenfalls analysiert und bestätigt werden: Mittlere Neurotizismuswerte gehen mit der niedrigen Ausprägung dieser Fähigkeiten einher, wenn zugleich eine mittlere Extraversionsneigung vorhanden ist. Sofern die emotionale Stabilität hoch bzw. die neurotische Tendenz bei hoher Extraversion gering ist, dann ergeben sich Merkmalskonfigurationen mit hohen Leistungen in diesen Tests. Obwohl hier wieder eine Wechselbeziehung zwischen den Persönlichkeitsdimensionen sichtbar ist, spricht das Ergebnis eher für die Beibehaltung der Hypothese 1.5.. Allerdings wird zu prüfen sein, ob sich hier nicht nur eine Beziehung der allgemeinen,relativ sprachfreien Intelligenz oder des Intelligenzniveaus zum Neurotizismus und zur Extraversion darstellt.

Im nächsten Schritt sind die Merkmalskonfigurationen der "d 2"-Variablen und der Intelligenzleistungen zu untersuchen, ehe die Bereiche "Intelligenz", "Leistungsverhalten" und "Persönlichkeit" zusammen analysiert werden.

Nachdem unter 6.1.2. die Wechselwirkungen zwischen der Schnelligkeit bzw. Mengenleistung und der Genauigkeit des Arbeitsverhaltens

und der allgemeinen Intelligenz im Rahmen des aufgeführten Beispiels dargestellt und diskutiert wurden, bleibt hier nur zu berichten, daß die folgenden Schülertypen zuvor kreuzvalidiert werden konnten,die dann auch für die Gesamtstichprobe mitgeteilt wurden:

F	PM	GL
1	3	3
2	3	3
3	1	1

GZ	PM	GL
1	1	1
3	3	3

Für die gemeinsame Analyse von F (Fehler) und GZ (Mengenleistung) im "d 2"-Test ergeben sich die konsistenten Schülertypen:

GZ	F	PM	PSB-GL	
1	3	1	1	
2	3	1	1	(Tendenz)
3	1	3	3	
3	2	3	3	
3	3	1	1	

Die vorn erfolgte, an den Ergebnissen für die Hauptstichprobe orientierte Interpretation kann damit in der Form aufrechterhalten werden. Die Hypothese 1.6. zum Zusammenhang von Konzentration und globaler Intelligenz kann aufgrund dieser Befunde beibehalten und präzisiert werden. Allerdings muß Hypothese 1.7. verworfen werden, weil die Fehleranzahl nicht differenzierte Beziehungen zu PM (auch nicht zu PSB 3+4, s. u.) aufweist, die für PSB-GL oder andere Untertests nicht ebenfalls bestehen.

Es bleibt daraufhin zu untersuchen, welche Typen von Schülern durch die beiden Dimensionen des Arbeitsverhaltens und die Test-

leistungen in allen PSB-Subtests konstituiert werden. Als konsistente Merkmalsmuster ließen sich dabei bestätigen:

GZ	F	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10
3	1	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3
3	3	1	1	1	1	1.

Ein Typus mit geringer Mengenleistung und hoher Fehleranzahl bei durchgängig niedriger Intelligenz war nur in der Gesamtstichprobe zu beobachten (Tendenz). Das bedeutet, daß gute Intelligenzleistungen auch in allen Subtests bei Schülern auftreten, die schnell und genau arbeiten, sowie auch bei einem Typus, der schnell, aber nur durchschnittlich genau ist. Falls bei großer Mengenleistung auch viele Fehler gemacht werden, dann korrespondieren bei dem 3. Typus durchgängig unterdurchschnittliche Intelligenzleistungen in allen Intelligenzfaktoren. Auch wenn sich in der Gesamtstichprobe ein Hinweis findet, daß bei hoher Mengenleistung und großer Fehleranzahl noch ein Typus auftritt, der in den verbalen Untertests 1+2 und 5+6 immerhin mittlere Testwerte erreicht und damit einen Zusammenhang von Schnelligkeit der Arbeitsleistung und verbaler Flüssigkeit (bei sonst geringen Leistungen) vermuten läßt, so bleibt dieser Zusammenhang zwischen der Schnelligkeit im "d 2" und speziellen intellektuellen Faktoren noch ungesichert (Tendenz in der Gesamtstichprobe). Die Gemeinsamkeiten zwischen Arbeitsverhalten und allgemeinen Intelligenzleistungen jedoch sind durch die gefundenen Schülertypen für Kinder bestätigt.

Da eine Konfigurationsfrequenzanalyse von den beiden "d 2"-Indikatoren GZ und Fehler und den Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus und Extraversion keine überzufälligen Schülertypen ergab, können Extraversion bzw. Neurotizismus und diese beiden "d 2"-Merkmale als unabhängige Variablen aufgefaßt werden, wenn nicht ihre Wechselbeziehungen zu den Intelligenzleistungen mit einbezogen werden. (Die Hypothese 1.8. ist damit falsifiziert. Wahrscheinlich gehen die angeführten Beziehungen in der Teil-

stichprobe und zwischen Neurotizismus und "Störbarkeit" bei SCHICK (1971) auf die gemeinsamen Zusammenhänge zur Intelligenz zurück.)

Eine Untersuchung der Merkmalszusammenhänge zwischen den beiden globalen Intelligenzindikatoren PM und PSB-Gesamtleistung , der Mengenleistung und der fehlerkorrigierten Mengenleistung im "d 2" sowie den beiden Persönlichkeitsdimensionen ergab die überprüften Konfigurationen:

N	E	GZ	GZ-F	PM	PSB - GL
1	2	1	1	1	1
2	2	1	1	1	1
2	2	3	3	3	3
3	1	1	1	1	1
3	2	1	1	1	1

Diese Konfigurationen zeigen, daß die Zusammenhänge zwischen den globalen Intelligenzmerkmalen und der Schnelligkeit (GZ) bzw. der Gesamtleistung (GZ-F) im konzentrationsleistungstest "d 2" bedeutsamer erscheinen als die Beziehung dieser Merkmale zu den Persönlichkeitsdimensionen: Hohe bzw. niedrige Intelligenzleistungen treten immer zugleich mit hoher bzw. niedriger Mengen- und Gesamtleistung im d 2 auf. Der Schülertyp mit positivem Arbeitsverhalten und hohen Intelligenzleistungen, der hier überzufällig häufig vorkommt, zeigt mittlere Ausprägungen in der neurotischen Tendenz und hinsichtlich der Extraversion. Bei gleicher konstellation der Persönlichkeitsmerkmale ergibt sich aber auch ein Schülertypus mit niedrigen Konzentrations- und globalen Intelligenzwerten. Für die unterdurchschnittlich intelligenten und konzentrierten Schüler gibt es Typenkonfigurationen mit hohem Neurotizismus bei mittlerer oder niedriger Extraversion, aber auch ein Schülertypus mit niedriger neurotischer Tendenz bei mittlerer Extraversion. Damit sind diese Ergebnisse kaum eindeutig interpretierbar, wenn man darüber hi -

mausgeht, die gemeinsame Konstellation von Konzentrations- und allgemeinen Intelligenzmerkmalen festzustellen. Die Hypothese 1.9. kann also für die Gesamtstichprobe nicht bestätigt werden. Allerdings wird zu zeigen sein, daß diese komplexe Merkmalsstruktur, wenn auch nicht bei allen Schülern, sehr wohl für Schulversager Gültigkeit hat und hier diese Wechselwirkungen auftreten.

.2. Analyse des Schulversagens

Von den untersuchten Schülern der Gesamtstichprobe mußten 105 Kinder in den ersten fünf Schuljahren außerhalb der Gesamtschule einmal, 8 Schüler zweimal die Klasse wiederholen. Das sind ca. 11,4 % der Gesamtstichprobe. Die Analyse dieser Schüler, die mindestens einmal in den vorangegangenen Schuljahren sitzengeblieben sind und damit schon ein- bzw. zweimal in der Schule "versagt" haben, erfolgt in zwei Abschnitten. Im ersten Teil werden diese 113 Kinder mit Schulversagen mittels der Konfigurationsfrequenzanalyse daraufhin untersucht, ob sich unter ihnen überzufällig häufige Schülertypen mit prägnanten Mustern der psychologischen Variablen der Intelligenz, des Arbeitsverhaltens und des affektiven Persönlichkeitsbereichs auffinden lassen. Der zweite Abschnitt vergleicht diese Schüler mit Schulversagen mit den immer versetzten Schülern in der Gesamtstichprobe; die Altersgruppe der Schüler wird dabei berücksichtigt. Mit diesen beiden Auswertungsschritten wird es möglich, die Schülerpersönlichkeiten der typischen Schulversager ohne apriori-Klassifizierung oder subjektive Einteilungsgesichtspunkte, wie sie manchmal gewählt wurden, nach empirischen Kriterien zu identifizieren, wobei Wechselwirkungen und Bedeutungsverschiebungen bei unterschiedlichen Ausprägungsgraden in den betrachteten Merkmalen erfaßbar sind.

Wenn sich typische Merkmalskonfigurationen nachweisen lassen, die sowohl für die Gruppe der "Sitzenbleiber" einzelne Schülerpersönlichkeiten statistisch abgesichert charakterisieren können, als auch Typen der Schulversager im Vergleich zu nicht-sitzenge-

bliebenen Schülern bei vergleichbarem Alter konstituieren, dann können die Zusammenhänge in Abbildung 1 empirisch präzisiert werden, die die im theoretischen Teil geführte Diskussion verdeutlichen.

6.2.1. Persönlichkeitstypen in der Gruppe der sitzengebliebenen Schüler

Eine Untersuchung der sitzengebliebenen Schüler nach typischen Konstellationen von Persönlichkeitseigenschaften und den globalen Intelligenzindikatoren: Testwert in den Progressiven Matrizen und Leistungen in den PSB-Subtests 3+4 zur allgemeinen Denkfähigkeit lieferte keine signifikanten Ergebnisse. Auch die Gesamtleistung im PSB, die das Intelligenzniveau in mehr schulrelevanter Form erfassen soll, konnte nicht zur Aufklärung der Typenvielfalt bei den Schulversagern beitragen.

Erst die gezielte Betrachtung der verbalen intellektuellen Leistungsfähigkeit der "Sitzenbleiber" und ihrer Persönlichkeitseigenschaften zeigt, daß weniger das Intelligenzniveau und die Fähigkeit zum logischen Denken als die geringen Rechtschreibkenntnisse, geringes Wortverständnis, ein schwachentwickelter aktiver Wortschatz und niedrige verbale Flüssigkeit zusammen mit mittlerer Extraversion und niedrigem Neurotizismus zum Schulversagen beitragen können:

N	E	PSB 1+2	PSB 5+6	Anzahl	Signifikanz
1	2	1	1	8	5 %

Ein weiterer "Sitzenbleiber-Typus" ergab sich nicht. Auf diesen Typus entfallen 8 von 110 Schülern, die sitzengeblieben sind. Um zu klären, ob die Konfiguration von Neurotizismus und Extraversion (1 2) entscheidend ist, oder ob eines der beiden Persönlichkeitsmerkmale einen prägnanteren Typus konstituiert, wurde hier ebenfalls nach dem Prinzip der hierarchischen Konfigurations-

frequenzanalyse vorgegangen (s. KRAUTH und LIENERT 1973, S. 53 ff.). Dabei zeigte sich, daß sich der prägnantere Typus des Schulversagens ergab für die KFA-Anordnung mit einer überzufälligen Merkmalskonfiguration:

E	PSB 1+2	PSB 5+6	Anzahl	Signifikanz
2	1	1	17	0,1 %

17 der 111 hier berücksichtigten Schüler, für die diese Testwerte vorlagen, sind durch diese Merkmalskombination beschreibbar. Geringe verbale Intelligenzleistungen bei mittlerer Extraversion sind also für einen Teil der sitzengebliebenen Schüler eine überzufällig häufig auftretende Bedingung, die mit dem Schulversagen einhergeht. Diese Konstellation war jedoch auch in der Gesamtstichprobe schon aufgetreten und hatte sich als konsistenter Typ gezeigt. Allerdings gilt der Typus: Niedrige neurotische Tendenz und mittlere Extraversion bei niedriger verbaler Intelligenz nur für die Gruppe der "Sitzenbleiber"; für Schüler der beiden Stichproben war mit dieser Kombination der Werte für die Persönlichkeitsdimensionen nur ein verbal hoch intelligenter Schülertyp aufgetreten (s. 6.1.3.).

Nun ist die Frage: Was bedeutet hier niedrige neurotische Tendenz bei mittlerer Extraversion ? Betrachtet man nicht nur den Wert auf der Neurotizismusskala, sondern auch den Punktwert auf der "Lügenskala", dann stellt sich der niedrig neurotische und mittel extravertierte Schülertyp, der sitzengeblieben ist, als die Schülerpersönlichkeit heraus, die in der HANES mittlere oder hohe "Lügenwerte" erhält, also seine neurotische Tendenz im Fragebogen vielleicht niedriger wahrnimmt und darstellt, als es seinen Problemen entspricht.

Diese Neigung, seine psychischen Probleme auf der Neurotizismusskala zu dissimulieren, wird dadurch bestätigt, daß dieser sitzengebliebene Schülertyp mit mittleren bzw. hohen "Lügen-" und nie-

drigen Neurotizismuswerten bei mittlerer Extraversion zugleich der ist, der aufgrund seiner Probleme sowohl in der Erziehungsberatungsstelle wie auch bei der psychotherapeutischen Beratung oder Behandlung vorstellig geworden ist. (Übrigens hat er als Kind auch nicht den Kindergarten besucht . Sein Vater gehört aufgrund seines Berufes der unteren Mittelschicht oder oberen Unterschicht an. Diese Merkmalskonfiguration ist unter den sitzengebliebenen Schülern bei einem nominellen Alpha von 0,1 % signifikant.)

Eine Analyse der naturwissenschaftlich-technischen Begabung PSB 7+8 gemeinsam mit der logischen Denkfähigkeit (PSB 3+4) bei den sitzengebliebenen Schülern blieb ohne Ergebnis. Auch eine weitere Untersuchung der Intelligenzstruktur der Schulversager zeigte allenfalls Hinweise für (meistens verbal) niedrige intellektuelle Leistungen.

Wenn die Schüler mit Schulversagen entsprechend ihrem allgemeinen Intelligenzniveau (nach den PM und der PSB-Gesamtleistung, bzw. nach dem anderen globalen Intelligenzindikator PSB 3+4) und ihrem Arbeitsverhalten verglichen werden, resultiert eine Schülerpersönlichkeit mit geringer Schnelligkeit bei vielen Fehlern im "d 2" und niedriger allgemeiner Intelligenz:

GZ	F	PM	PSB-GL	Anzahl	Signifikanz
1	3	1	1	9	0,1 %

(9 Schüler von 108 entfallen auf diesen Typ)
Die Konfigurationsfrequenzanalyse dieser Intelligenzleistungen gemeinsam mit der Mengenleistung GZ allein blieb ohne Ergebnis. Das heißt, daß der Zusammenhang des intellektuellen Niveaus mit den "d 2" Merkmalen nur für die Fehlerabhängigkeit gilt. Tatsächlich ergibt sich hier ein sehr prägnanter

Typ mit der Konfiguration

F	PM	PSB-GL	Anzahl	Signifikanz
3	1	1	20	0,1 %

20 sitzengebliebene Schüler von 108, das ist nahezu ein Fünftel der Schulversager, weisen viele Fehler im "d 2" auf - relativ unabhängig von ihrer Schnelligkeit bzw. sogar bei langsamem Arbeitsverhalten - zusammen mit niedrigen Leistungen in dem zeitunabhängigen Progressiven-Matrizen-Test zur geistigen Allgemeinbefähigung und nach der Gesamtleistung im PSB.

Ein Zusammenhang der fehlerkorrigierten Mengenleistung im "d 2" (GZ-F), in der also die Fehlerhäufigkeit berücksichtigt wird und die Gesamtleistung zum Ausdruck kommt, und der Intelligenzstruktur gibt ein undifferenziertes Bild:

GZ-F	PM	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10	Anz.	Sig.
1	1	1	1	1	1	1	3	5 %

Hier äußert sich sehr allgemein nur die Beziehung des g-Faktors der Intelligenz zum konzentrierten und schnellen Arbeiten.

Für die Fehlerhäufigkeit und damit Ungenauigkeit des Arbeitsverhaltens gibt es aber Typen von sitzengebliebenen Schülern, die auf eine Wechselwirkung zwischen Intelligenzaspekten und häufigen Fehlern bei leichten Aufgaben zum konzentrierten Arbeiten hinweisen:

F	PM	PSB 1+2	PSB 3+4	PSB 5+6	PSB 7+8	PSB 9+10	Anzahl	Signif.
2	3	1	3	1	3	2	3	5 %
3	1	1	1	1	1	1	5	0,1%
3	1	1	1	1	1	2	3	5 %

(11 Schüler mit Schulversagen von 108 können durch diese 3 Typen

charakterisiert werden)
Da eine KFA der Merkmale der Intelligenzstruktur sowie der Fehlerhäufigkeit und der Mengenleistung ohne Ergebnisse blieb, können diese drei Merkmalskonfigurationen von Intelligenzuntertestleistungen und Anzahl der Fehler direkt im Zusammenhang zum Sitzenbleiben von Schülern interpretiert werden; für die gesamte Schülergruppe waren nämlich (s. Abschnitt 6.1.3.) die Wirkungen von Fehlerhäufigkeit und Intelligenzfaktoren nur unter der Voraussetzung von zugleich hoher Mengenleistung empirisch gesichert gewesen, während bei sitzengebliebenen Schülern der Ungenauigkeit und Fehlerhaftigkeit des Arbeitsverhaltens eine unabhängige Bedeutung im Zusammenspiel mit intellektuellen Einzelleistungen für das Schulversagen zukommt.

Fünf Schüler erfüllen die Merkmalszusammensetzung: hohe Fehleranzahl und zugleich niedrige Testleistungen in allen PSB-Untertests sowie den Progressiven Matrizen; sie ähneln dem "Sitzenbleiber"-Typus mit vielen Fehlern in "d 2" und niedriger allgemeiner Intelligenz. Interessant ist allerdings eine Tendenz, daß mittlere Fehlerhäufigkeit bei niedrigen Leistungen in verbalen Untertests, aber hoher Allgemeinbegabung (PM), ausgeprägter Denkfähigkeit (PSB 5+4) und überdurchschnittlicher technischer Intelligenz (PSB 7+8) auftritt, während mittlere Leistungen bei Routinearbeiten erreicht werden. Auch wenn nur eine sehr geringe Anzahl diese allerdings sehr differenzierte Merkmalskonfiguration aufweist, zeigt das Ergebnis, daß Schüler auch bei hoher Denk- und Allgemeinbefähigung und guter technischer Intelligenz sitzen bleiben, wenn sie nur niedrige Intelligenzleistungen im verbalen Bereich haben und durchschnittlich viele Fehler machen sowie mittel zügig bei Routineaufgaben arbeiten. (Der dritte Typus weist darauf hin, daß auch mittlere Schnelligkeit bei Routinearbeiten bei niedriger Intelligenz zusammen mit hoher Fehleranzahl auftritt, die Testleistung in PSB 9+10 also bei niedrigen und mittleren Werten zwei Typen konstituieren kann, die viele Fehler machen und sonst unterdurchschnittlich intelligent sind.)

Eine gemeinsame Analyse der sitzengebliebenen Schüler nach den Persönlichkeitsdimensionen und der Schnelligkeit und Genauigkeit des Arbeitsverhaltens beweist erneut, daß in der betrachteten Schülergruppe diese Merkmale gemeinsam keine Zusammenhänge aufweisen und keine Typen beschreiben können. Erst wenn die beiden allgemeinen Intelligenzvariablen (PM und PSB-GL) hinzutreten, ergibt sich tendenziell ein Schulversagertypus mit hohem Neurotizismus - übrigens bei weiterer Analyse mit niedrigem L-Wert -, niedriger Extraversionsneigung und niedriger Allgemeinintelligenz bei zugleich niedriger Konzentrationsfähigkeit. Es bleibt zu überprüfen, ob dieser Befund bei dem Vergleich von sitzengebliebenen Schülern mit immer versetzten Kindern bei gleicher Altersgruppe bestätigt werden kann.

6.2.2. Vergleich von Schulversagern mit versetzten Schülern nach überzufälligen Merkmalskonfigurationen

Dieser Vergleich wurde an N = 990 Schülern errechnet. In jede KFA ging die Variable Alter ein nach den Kategorien: bis 11;02 Jahre alt bzw. älter als 11;02 Jahre. Zu der ersten Alterskategorie gehören N = 751 Schüler, von denen N = 55 "Sitzenbleiber" sind. Über 11;02 Jahre alt sind N = 239, auf die N = 58 Schüler mit Schulversagen entfallen. Es soll hier vorweggenommen werden, daß sich überzufällig häufige Schülertypen für sitzengebliebene Schüler nur in der zweiten Altersgruppe (über 11;02 Jahre) nachweisen lassen, die aus N = 181 immer versetzten Schülern und N = 58 "Sitzenbleibern" besteht. Es wird ebenfalls im folgenden auf die Altersangabe verzichtet.

Die gemeinsame Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen, Konzentrations- und Arbeitshaltung und allgemeiner, schulbezogener Intelligenz (PSB-GL) bestätigte den unter 6.2.1. zuletzt berichteten Sachverhalt: Es gibt einen in der Tendenz bestätigten (bei ungerichteter Hypothese, obwohl die Analyse unter gezielter

Fragestellung erfolgte und damit eher eine "konservative" Untersuchungsstrategie verfolgt wurde!) "Sitzenbleiber"-Typus, der nur unter den Schulversagern auftritt und durch niedrige Intelligenz, geringe Schnelligkeit und große Fehlerneigung bei Konzentrationsaufgaben gekennzeichnet ist und eine hohe neurotische Tendenz bei niedriger Extraversion aufweist. Dieser Schülertyp repräsentiert die Interaktion von schwacher Konzentration, geringer Intelligenz und eventuell erhöhter psycho-neurotischer Labilität mit geringer Aktivitäts- und Geselligkeitsneigung; diese Wechselwirkung hat auch MÜLLER (1954) für Sitzenbleiber beschrieben. Die von MÜLLER (1954, in der Übersicht: S. 296) dargestellten "Sitzenbleiber-Typen" in den Typen A. bis C. sind ebenfalls nach den Dimensionen:
Intelligenz, Lern-, Konzentrations- und Arbeitsfähigkeit ("Willensstärke") und psychische und soziale Einordnung dargestellt, die in operationalisierter Form als empirisch fundierte Merkmale in der vorliegenden Untersuchung benutzt werden.

Werden in einer KFA nur Persönlichkeits- und Konzentrationsleistungsaspekte ohne Intelligenzvariablen berücksichtigt, dann ist ein nur bei Schulversagern zu beobachtender signifikanter Typ für 5 von den 58 sitzengebliebenen Schülern anzutreffen, der mittlere Werte für Schnelligkeit und Genauigkeit bei Konzentrationsaufgaben und mittlere Extraversionsneigung zeigt, aber ebenfalls hoch neurotisch ist.

Ein anderer "Sitzenbleiber"-Typ repräsentiert die Wechselbeziehung von niedriger verbaler Intelligenz und niedriger bzw. mittlerer Extraversion, die für die Gruppe aller sitzengebliebenen Schüler unter 6.2.1. schon klar zum Ausdruck kam.

Wird nur die verbale Intelligenzleistung nach den Untertests 1+2 und 5+6 allein betrachtet, dann kommt die spezifische Bedeutung des aktiven und passiven Wortschatzes, der Rechtschreibung und des Wortverständnisses für das Schulversagen sehr deutlich zur Geltung:

PSB 1+2	PSB 5+6	Anzahl	Signifikanz
1	1	21	0,1 %
1	2	11	5 %

Das heißt, daß insgesamt 32 von 58 sitzengebliebenen Schülern im Umgang mit Wörtern und der Rechtschreibung, wie sie die Untertests 1+2 des PSB prüfen, niedrige Leistungen erzielen. Davon erreichen sowohl in den Subtests 1+2 als auch in den Untertests 5+6 (Flüssigkeit der Wortproduktion und Erkennen von Fehlern in verstümmelten Wörtern) 21 von 58 "Sitzenbleibern" schlechte Leistungen (Typus 1 1). Dieser Schülertypus, den es auch unter den versetzten Schülern gibt, kommt im Verhältnis etwa doppelt so häufig in der Gruppe der Schulversager vor und muß damit als relevant für das Schulversagen angesehen werden. Ein zweiter Typus des Sitzenbleibens ist ebenfalls bedeutsam: Im Wortverständnis und in der Rechtschreibung (PSB 1+2) ebenfalls unterdurchschnittlich erreicht er immerhin mittlere Leistungen in der verbalen fluency und der Gestaltauffassung.

(Eine getrennte Analyse der Schüler nach der Schulklasse, in der sie sitzengeblieben sind, belegt weiterhin, daß die intellektuelle Minderleistung in diesen verbalen Untertests PSB 1+2 und PSB 5+6 bei etwa einem Drittel der in der 2. Schulklasse und in der 3. Klasse sitzengebliebenen Schüler ausschlaggebend ist.)

Die verbalen Intelligenzleistungen konstituieren außerdem einen prägnanteren Typ der Sitzenbleiber als es die gemeinsame Berücksichtigung der Progressiven Matrizen und der Gesamtleistung im PSB in einerKFA vermag. Damit tragen sowohl das allgemeine Intelligenzniveau, als auch im besonderen Maße die verbalen Leistungen dazu bei, einen bzw. zwei Schülertypen mit Schulversagen zu identifizieren. Das entspricht der Hypothese 2.1. bezüglich der Bedeutung der allgemeinen Intelligenz für das Schulversagen, aber zugleich auch Hypothese 2.3., die die spezifische Bedeutung der verbalen Leistungen anspricht.

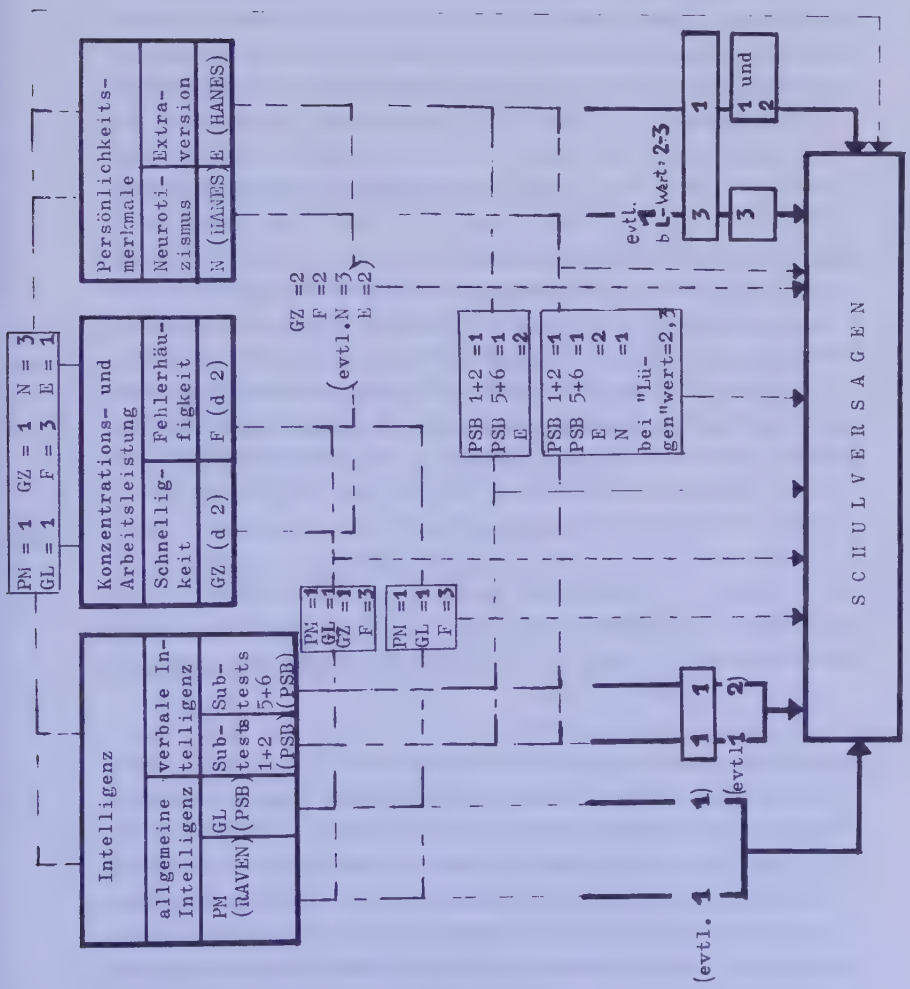
Auch die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus und Extraversion konstituieren jede für sich prägnante Typen der "Sitzenbleiber", die für die nicht sitzengebliebenen Schüler nicht überzufällig

häufig vorkommen: Im Vergleich der 58 Schulversager zu der Schülergruppe immer versetzter Schüler beweist ein hoch neurotischer Schülertypus, auf den 22 von 58 sitzengebliebenen Schülern entfallen, die Bedeutung dieses Persönlichkeitsmerkmals für Schulerfolg bzw. -mißerfolg (Hypothese 2.4.). Zusammen mit dem oben berichteten Befund, daß außerdem eine Gruppe von sitzengebliebenen Schülern zu identifizieren ist, die bei mittleren oder hohen "Lügen"-Werten (L-Skala) sich selbst auf der Neurotizismusskala als niedrig neurotisch darstellen, obwohl sie eine Erziehungsberatungsstelle und eine psychotherapeutische Behandlung aufgesucht haben, ist die neurotische Tendenz als einflußreiche Variable für den Schulmißerfolg anzusehen.

Die Extraversionsneigung zeigt bei sitzengebliebenen Schülern zwei Merkmalsausprägungen. 16 der Schulversager (von 58) weisen eine niedrige Aktivität und Geselligkeit aufgrund ihrer geringen Extraversionsneigung auf (signifikant auf dem 5 % Niveau). Es gibt aber auch die Schülerpersönlichkeit des "Sitzenbleibers" mit mittlerer Extraversionsneigung, die über die Hälfte (N = 32) der 58 sitzengebliebenen Schüler ausmacht und als Typus mit einem nominellen Alpha von 0.1 % überfrequentiert ist.

Mit den Ergebnissen dieser zweifachen Untersuchung von sitzengebliebenen Schülertypen wird es nun möglich, die überzufälligen Ausprägungen der Schulversager in den Intelligenzvariablen und in den Persönlichkeitsdimensionen im Vergleich zu immer versetzten Schülern anzugeben. Sie sind in Abbildung 4 noch einmal zusammengestellt: Sowohl die verbalen Intelligenzleistungen als auch die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus und Extraversion tragen einzeln zur Analyse von sitzengebliebenen Schülern bei. Demnach treten niedrige verbale Leistungen bei Schulversagern besonders häufig auf. Eventuell sind auch ein geringes Wortverständnis und schlechte Rechtschreibkenntnisse bei sonst durchschnittlichem aktiven Wortschatz und mittlerer fluency und Gestaltauffassung von Wörtern für einen Teil der sitzengebliebenen

Abbildung 4: Zusammenfassende Übersicht über gefundene Schülertypen von Schulversagern
(Die Ziffern bedeuten: 1 = niedrige Werte
2 = mittlere Werte
3 = hohe Werte
in den aufgeführten Merkmalen)



Schüler typisch. Niedrige allgemeine Intelligenzleistungen mögen ebenfalls relevant sein, obwohl diese wohl eher in Wechselwirkung mit einem ungenauen Arbeitsstil (bei - vielleicht - geringer Schnelligkeit) bzw. auch bei zugleich gegebener hoher neurotischer Tendenz und niedriger Extraversion auftreten (s. Abbildung 4). Schulversager sind zudem signifikant häufiger höher neurotische Schüler; unklar ist noch der Typus mit niedrigen Neurotizismuswerten, aber mittleren bis hohen Werten im "Lügen"-Score der HANES. In Bezug auf die Extraversionsneigung zeigen sich die sitzengebliebenen Schüler eher niedrig oder mittel extravertiert und damit durchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich aktiv und gesellig. Die Konzentrationsleistungsmerkmale tragen, für sich betrachtet, nicht dazu bei, Schülertypen von "Sitzenbleibern" zu klären. In Wechselbeziehung zu Intelligenzleistungen, aber auch zu Intelligenzaspekten und Persönlichkeitsdimensionen stellen die beiden Dimensionen des konzentrierten Arbeitsverhaltens wichtige Gesichtspunkte für die Analyse des Schulversagens dar. Damit kann die Hypothese 2.3. vorerst beibehalten werden, auch wenn dieser Typus nur selten, allerdings überzufällig oft für Schulversager auftritt.

Die einzelnen Zusammenhänge zwischen psychologischen Schülervariablen und Schulversagen, sowie deren Wechselwirkungen höherer Ordnung in Bezug auf den Schulmißerfolg können der Abbildung 4 entnommen werden.

Es bleibt noch die Hypothese zu prüfen, ob unter den sitzengebliebenen Schülern häufig auch solche mit überdurchschnittlicher intellektueller Allgemeinbefähigung anzutreffen sind. Nachdem in 2.4. die Schulleistung als Resultat der wirkenden Dimensionen: Intelligenz und Merkmale zur Situationsbewältigung von Schulanforderungen angesehen wurde, sind überdurchschnittlich intelligente Schüler unter den "Sitzenbleibern" zu erwarten, deren Versagen auf andere Ursachen als intellek-

tuelle Leistungsdefizite zurückgehen, wie die empirische Analyse es hat aufzeigen können (s. a. MÜLLER, 1954). Tatsächlich sind unter 109 sitzengebliebenen Schülern 32 Schulversager anzutreffen, die nach den PM von RAVEN hohe Leistungen erzielen bzw. 30 Schüler, welche einen hohen Gesamtwert im PSB aufweisen. Immerhin zeigen 15 sitzengebliebene Schüler (wiederum von N = 109) ein hohes Intelligenzniveau nach beiden Tests. Damit ist ein gewichtiger Beleg für die Hypothese 2.2. erbracht.

6.3. Soziale Existenzbedingungen im Elternhaus

In diesem Abschnitt ist nach einer Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) an der Gesamtstichprobe und nach der Gewinnung von Summenscores in den drei Dimensionen zu untersuchen, welchen Syndromen sich die erfaßten sozialen Merkmale zuordnen lassen und wie die Lebensbedingungen der Familien, in denen die betrachteten Schüler leben, zu charakterisieren sind.

6.3.1. Erneute Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeitsplatzsituation

6.3.1.1. Faktorenanalyse und Vergleich der Faktorenlösungen der Haupt- und Teilstichprobe

Entsprechend dem Vorgehen in der Teilstichprobe wurden die Items des Fragebogens (Items 4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28 im Sozialfragebogen) einer Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode mit folgender Varimax-Rotation der Faktorenlösung zugeführt. Es fand dasgleiche EDV-Programm Anwendung (nach VELDMAN, 1967, geändert von KOHR, Gießen), welches in der Untersuchung der Teilstichprobe benutzt worden war. Die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren (Kommunalitätenschätzung:1) war entsprechend der Hypothese auf m = 3 festgelegt. Diese 3-Faktoren-Lösung

Tabelle 18: Rotierte 3-Faktoren-Lösung des FMA (Varimax-Rotation) mit Ladungen und Kommunalitäten (Gesamtstichprobe)

	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3		
PCT. V	14,9727	12,4613	12,3104		
	VARIABLEN (ITEMS)				
PCT. C	1	2	3	4	5
	52,3477	54,1537	52,7467	28,5583	29,4543
	11	12	13	14	15
	41,5147	48,3431	11,3524	44,2927	44,2141
	21	22	23	24	25
	4 ,9838	48,3891	50,9632	53,1041	53,5785
	6	7	8	9	10
	49,1536	43,3104	47,5429	54,2744	29,6501
	16	17	18	19	20
	50,8634	58,1853	34,7571	25,6182	49,5991

Item	LADUNG FÜR	FAKTOREN 1	2	3
4.01	1	,1725	1,7409	,9644
4.02	2	,1999	,6836	,1054
4.03	3	,1345	,6293	,1367
4.04	4	,5813	,3917	,1312
4.05	5	,4714	-,2313	,3869
4.06	6	,2274	,6456	,1174
4.07	7	,7904	,1931	,6461
4.08	8	,1396	,1783	,6494
4.09	9	,2171	,2096	,6991
4.10	10	,5925	,1165	,1705
4.11	11	,7952	,6358	,0248
4.12	12	,1691	,5934	,0746
4.13	13	,7197	,2811	,3266
4.14	14	,6489	,2643	,1443
4.15	15	,6133	,1714	,1712
4.16	16	,6712	,1453	,1941
4.20	17	,4442	,1383	,6843
4.21	18	,2782	,2956	,5265
4.22	19	,1238	-,3505	,4882
4.23	20	,5955	,1301	,3256
4.24	21	,4917	,0798	,4748
4.25	22	,6686	,1873	,0425
4.26	23	,7700	,0340	,0742
4.27	24	,7208	,0724	,0792
4.28	25	,4910	,1719	,2552

klärt 43,7 % der gemeinsamen Varianz auf (Eigenwerte der unrotierten Faktoren-Lösung, Faktor 1 : 7,11; Faktor 2 : 2,24 und Faktor 3: 1,58). Tabelle 19 berichtet für jeden der drei gewonnenen Faktoren die Items, deren Ladungen gößer/gleich .3 sind, in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit, während in der Tabelle 18 die Ladungsmatrix der Faktorenlösung nach Rotation, sowie die Höhe der Kommunalitäten entsprechend dem Ausdruck des Rechenprotokolls aufgeführt sind. Demnach entfallen auf die Dimension 1 19 % aufgeklärter Varianz. Faktor 2 und 3 klären jeweils 12,5 % und 12,3 % der gemeinsamen Varianz auf. Bis auf die Items 4, 5, 17 und 21, sowie evtl. auch Item 20 erscheint eine Zuordnung der Items des FEA unproblematisch und eindeutig möglich zu sein. Die Ladungen der vier bzw. fünf genannten Items auf jeweils zwei Faktoren würden für sie eine Auswertung nach zwei Dimensionen erlauben. Darauf wird jedoch verzichtet, um eine relative Unabhängigkeit der für jede der drei Dimensionen zu bildenden Summenscores zu gewährleisten. (Da keine Gewichtungen der Punktwerte nach den Ladungen vorgenommen werden, also Summenscores statt Faktorenscores berechnet werden, ist eine Unabhängigkeit der drei Dimensionen ohnehin nicht gegeben.) Allerdings erlauben diese Items eine Präzisierung der Faktoren-Interpretation.

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)

Faktor 1

		Ladungen auf Faktor 1
4.26	Ich arbeite ohne jede Kontrolle durch meine Vorgesetzten. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.77
4.27	Ich kann die Zeit meiner täglichen Anwesenheit am Arbeitsplatz weitgehend selbst bestimmen. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.72
4.19	Meine Vorgesetzten überwachen genau die Einhaltung der Arbeitszeit. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.67

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)
(Fortsetzung Faktor 1)

		Ladungen auf Faktor 1
4.25	Ich kann meine Arbeitspausen selbst bestimmen. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.67
4.14	Werden Sie bei Ihrer Arbeit überwacht ? (1) Vorgesetzte überwachen den Arbeitsablauf fast ständig (2) Vorgesetzte kommen mehrmals am Tag zur Kontrolle (3) Mein Vorgesetzter kontrolliert 2-3 Mal in der Woche den Fortgang der Arbeit (4) Mein Vorgesetzter schaut hin und wieder vorbei, kontrolliert aber nicht (5) Ich arbeite ohne jede Kontrolle	.65
4.15	Falls Sie privat wichtige Dinge zu erledigen haben, wie können Sie das mit Ihrer Arbeitszeit vereinbaren ? (1) Ich muß Urlaub nehmen oder die Schicht wechseln. (2) Ich bitte meinen Vorgesetzten um einige Stunden frei. (3) Ich erledige das während der Arbeitszeit, ohne meinen Vorgesetzten fragen zu müssen.	.61

Tabelle 19: Items des VLA und Ladungen auf den drei
(Fortsetzung Faktor 1) gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)

		Ladungen auf Faktor 1
4.23	Ich bestimme selbst, was ich jeweils tue. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.60 (auf Dimension 3 .33)
4.10	Wie häufig werden Ihnen Anweisungen gegeben? (1) mehrmals täglich (2) etwa einmal täglich (3) etwa alle zwei Tage (4) etwa einmal in der Woche (5) selten oder nie	.50
4.28	Ich kann auch mal 30 Minuten später kommen, ohne daß es Ärger mit meinen Vorgesetzten gibt. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.49

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)
(Fortsetzung Faktor 1)

		Ladungen auf Faktor 1
4.24	Ich bestimme selbst, wie ich meine Arbeit ausführe. Stimmt das ? (1) nein, völlig falsch (2) nein, überwiegend falsch (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) ja, überwiegend richtig (5) ja, völlig richtig	.49 (auf Dimension 3 .47)
4.05	Werden Ihnen Anweisungen erteilt, wie Sie Ihre Arbeit zu verrichten haben ? (1) nein, die Arbeitsausführung ist genau festgelegt (2) ja, durch Schriftstücke (Akten, Zeichnungen, Vorschriften) (3) ja, durch Anordnung von Vorgesetzten (5) nein, ich arbeite selbständig.	.40 (auf Dimension 3 .36)
4.04	Wird Ihre Arbeitszeit durch Stempelkarten überwacht ? (1) ja (2) nein	.38 (auf Dimension 2 .35)

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)

Faktor 2

		Ladungen auf Faktor 2
4.01	Haben Sie mit schriftlichen Arbeiten zu tun ? (1) nein (2) ja, bis zu 30 Minuten täglich (3) ja, bis zu 1 Stunde täglich (4) ja, bis zu 4 Stunden täglich (5) ja, fast die ganze Arbeitszeit	.75
4.03	Gehört es zu Ihren Aufgaben, andere Beschäftigte zu überwachen oder zu kontrollieren ? (1) nein (2) ja	.70
4.02	Sind Ihnen in Ihrem Beruf bestimmte Aufgaben als Vorgesetzter übertragen? Das heißt: Haben Sie die Pflicht, anderen Personen Arbeitsanweisungen zu gegen und deren Tätigkeit zu überwachen ? (1) nein (2) ja	.68

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)
(Fortsetzung Faktor 2)

		Ladungen auf Faktor 2
4.01	Arbeiten Sie mehr körperlich oder mehr geistig ? (1) fast ausschließlich körperlich (2) überwiegend körperlich (3) zu gleichen Teilen körperlich und geistig (4) überwiegend geistig (5) fast ausschließlich geistig	.65
4.11	Müssen Sie, um Ihre Arbeit erledigen zu können, während der Arbeit mit anderen sprechen ? (1) nein (2) ja, aber sehr selten (3) ja, hin und wieder (4) ja, häufig (5) ja, fast ständig	.64
4.12	Müssen Sie, um Ihre Arbeit erledigen zu können, manchmal noch zusätzliche Erklärungen oder Auskünfte einholen ? (1) nein (2) ja, aber sehr selten (3) ja, hin und wieder (4) ja, häufig (5) ja, fast ständig	.59

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)

Faktor 3

		Ladungen auf Faktor 3
4.09	Ist bis in fast alle Einzelheiten vorgegeben, wie Sie die Arbeit auszuführen haben? (1) ja (2) nein	.70
4.08	Gibt es mehrere Ausführungsmöglichkeiten oder Lösungen der Arbeitsaufgabe, von denen Sie sich eine aussuchen können ? (1) nein (2) ja	.65
4.07	Können Sie die Methode, mit der Sie arbeiten (die Art der Arbeitsausführung) selbst herausfinden und anwenden ? (1) nein (2) ja	.65
4.20	Wie ich meine Arbeit ausführen muß, ist in fast allen Einzelheiten vorbestimmt. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.60 (auf Dimension 1 .45)

Tabelle 19: Items des FEA und Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren (Gesamtstichprobe)

(Fortsetzung Faktor 3)

		Ladungen auf Faktor 3
4.21	Maschinen oder Fließbänder legen genau fest, was ich jeweils tue. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.53
4.22	Feststehende Termine bestimmen, was ich jeweils tue. Stimmt das ? (1) ja, völlig richtig (2) ja, überwiegend richtig (3) Ich kann mich nicht entscheiden (4) nein, überwiegend falsch (5) nein, völlig falsch	.49
4.13	Können Sie, falls Sie möchten, sich während der Arbeit mit Ihren Kollegen unterhalten ? (1) nein (2) ja	.33

Zur Interpretation von Faktor 3:

4.24	Ich bestimme selbst, wie ich meine Arbeit ausführe. (s.Faktor 1)	(.47)
4.05	Werden Ihnen Anweisungen erteilt, wie Sie Ihre Arbeit zu verrichten haben ? (s. Faktor 1)	(.36)
4.23	Ich bestimme selbst, was ich jeweils tue. (s. Faktor 1)	(.33)

Wenn die Items mit bedeutsamen Ladungen auf dem Faktor 1 mit der Faktorenlösung für die Dimension 1 in der Teilstichprobe verglichen werden (s. Tabelle 9), so wird die Übereinstimmung beider Ergebnisse deutlich. Die ersten drei Items, die den Faktor markieren, sind identisch; alle ersten sieben Items treten sowohl in der Teilstichprobe als auch in der vorliegenden Faktorenanalyse für die Gesamtstichprobe mit vergleichbaren Ladungen auf. Zwei Items (4.05 und 4.04) sind hinzugetreten, von denen 4.05

Werden Ihnen Anweisungen erteilt, wie Sie Ihre Arbeit zu verrichten haben?

ebenso bedeutsam auf dem Faktor 3 lädt, während Item 4.04

Wird Ihre Arbeitszeit durch Stempelkarten überwacht ?

auch Ladungen auf Faktor 2 zeigt. Beide Items sind nicht ausgesprochen typisch für diese Dimension. Items 4.02 und 4.22, die in der Teilstichprobe zur Dimension 1 gehören, erfassen eher den Aspekt des "Wie" und "Was" der Arbeit, also die Festlegung der Arbeitsmethode. Sie sind auch in der vorliegenden Analyse auf dem Faktor 3 vertreten, so daß diese Dimension 3 sehr viel klarer in der größeren Gruppe der 995 Schüler bzw. ihrer Eltern hervortritt, ohne daß die Thematik der Dimension 1 entscheidend verändert erscheint. Die inhaltlich als

Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz

interpretierte Dimension 1 des FEA ist damit kreuzvalidiert. Auf einen statistischen Faktorenvergleich zwischen beiden Stichproben mittels einer Transformationsanalyse wird deshalb verzichtet.

Der Faktor 2 hat ebenfalls seine charakteristische Prägung beibehalten, auch wenn sich durch die Items 4.02 und 4.03 (die in der Teilstichprobe statt auf Faktor 2 bei der Dimension 3 vertreten sind (s. Tabelle 9) der Aspekt, am Arbeitsplatz anderen Mitarbeitern Anweisungen zu geben, mehr unter der Sicht von Kommunikation, Sprache und Kontakt sowie nicht manueller Tätigkeit in der Gesamtstichprobe zeigt. Die inhaltliche Bestimmung von Dimen-

sion 2

Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift hat sich durch die Überprüfung in einer zweiten Faktorenanalyse für die unabhängige Gesamtstichprobe also ebenfalls bestätigen lassen.

Betrachtet man die Items, die den Faktor 3 in beiden Stichproben prägen, so ist der gemeinsame Hinweis auf die Freiheit bei der Bestimmung und Bewältigung der Arbeitsaufgabe erhalten geblieben. Obwohl die Items, welche die Übernahme von Vorgesetztenfunktionen (Überwachung von anderen Personen; durch Anweisungen die Arbeit von anderen Beschäftigten bestimmen) betreffen, nach dieser Faktorenlösung für die Gesamtstichprobe nicht mehr dem Faktor 3 angehören, klären die inhaltlichen Ausschnitte (bei Reflektion des Faktors und Beibehaltung der negativen Formulierung entsprechend der Teilstichproben-Ergebnisse):

- bis in Einzelheiten vorgeschriebene Arbeitsausführung ohne die Möglichkeit zur Wahl der Lösungswege;
- keine aktive eigene Entwicklung bzw. Anwendung von Methoden, um eine Arbeitsaufgabe zu bewältigen;
- durch Maschinen und Fließbänder bestimmte Tätigkeit;
- keine Wahl der zeitlichen Abfolge von Arbeitsabschnitten

die Bedeutung dieses Faktors. Zwar sind geringe Überschneidungen zum Faktor 1 zu beobachten (Items, die die Selbstbestimmung des "Was" und "Wie" der Tätigkeit betreffen), aber die Eigenständigkeit und inhaltliche Relevanz erlaubt, die Interpretation dieser Dimension 3 beizubehalten:

Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust.

Es steht noch aus, zu dem methodischen Einwand Stellung zu nehmen, der aufgrund der Ergebnisse zum FEA in der Teilstichprobe diskutiert wurde. Die für die Hauptstichprobe errechnete Faktorenanalyse

macht es recht unwahrscheinlich, daß sich in den gefundenen Dimensionen Artefakte in Form gleicher Itemarten niederschlagen. Immerhin umfaßt der Faktor 1 Items, die als skalierte Feststellungen vorliegen, aber auch als Fragen mit abgestuften Inhaltskategorien formuliert sind. Die Zahl der Antwortalternativen variiert zwischen 2, 3, und 5 Kategorien. Der Faktor 2 vereinigt auf sich Fragen mit Ja/Nein-Alternativen sowie Mehrfachwahlantworten, während die Dimension 3 alle auftretenden Itemarten enthält. Außerdem schafft die inhaltliche Bestätigung der relevanten und kreuzvalidierten Dimensionen der erlebten Arbeitsplatzsituation einen Beleg mehr für die Brauchbarkeit dieser faktoriellen Aufgliederung.

6.3.1.2. Itemanalyse nach Trennschärfe und Verteilung der Antwortalternativen

Für die Items des FEA wurde, nachdem sie gemäß ihren Ladungen auf den drei gewonnenen Faktoren zu den Subtests 1, 2 und 3 zusammengefaßt worden waren, eine Itemanalyse mit einem Itemanalyse-Programm von TÜCKE gerechnet. Da Variable 15 (Item 4.15), die schon in der Itemanalyse an der Teilstichprobe nur einen niedrigen Koeffizienten hatte aufweisen können, einen Trennschärfe-Koeffizienten von nur $r_{jt} = .20$ erreichte, wurde dieses Fragebogenitem ausgeschieden. Eine erneute Itemanalyse mit den verbleibenden 24 Fragebogenitems erbrachte befriedigende Ergebnisse, die in Tabelle 20 und Tabelle 21 zusammengestellt sind. Item 4.07 wurde im Fragebogen belassen, weil die niedrige Trennschärfe ($r_{jt} = .38$) auf die extreme Verteilung der Antwortalternativen zurückzuführen ist.

Die endgültige Fassung des FEA umfaßt also die Subtests 1 (mit 12 Items), 2 und 3 (mit je 6 Items), die folgende Reliabilitäten (geschätzte innere Konsistenz, s. Tabelle 20) erreichen:
Subtest 1: $r_{tt} = .85$;
Subtest 2: $r_{tt} = .73$;
Subtest 3: $r_{tt} = .65$.

Tabelle 20: Kennwerte und Reliabilitäten (Innere Konsistenz geschätzt nach KUDER-RICHARDSON, Formula 21) der Subtests sowie der 24 Items des FEA (Gesamtstichprobe; Item 4.13 wurde selegiert)

ANZAHL DER ITEMS PRO SUBTEST

SUBTEST:	1	2	3	GES.
	12,0000	6,0000	6,0000	24,0000

MITTELWERTE DER SUBTESTS

SUBTEST:	1	2	3	GES.
	36,7548	14,3347	14,6362	65,7256

STREUUNGEN DER SUBTESTS

SUBTEST:	1	2	3	GES.
	5,9838	4,1134	3,9591	14,7166

INNERE KONSISTENZ (RELIAB.)

SUBTEST:	1	2	3	GES.
	0,8488	0,7297	0,6529	0,8764

ITEM Nr.	ITEM	STEST	XQUER	SIGMA	R(TOTAL)	R(STEST)
4.01	1	2	2,69	1,420	0,5094	0,6223
4.02	2	2	1,55	0,497	0,4129	0,5547
4.03	3	2	1,50	0,500	0,3564	0,5488
4.04	4	1	1,71	0,455	0,4058	0,5748
4.05	5	1	3,59	1,407	0,4941	0,5350
4.06	6	2	3,11	1,106	0,5683	0,7630
4.07	7	3	1,86	0,350	0,3274	0,3813
4.08	8	3	1,64	0,481	0,3833	0,4316
4.09	9	3	1,75	0,438	0,4431	0,5542
4.10	10	1	3,46	1,525	0,5468	0,5955
4.11	11	2	3,38	1,333	0,4012	0,7008
4.12	12	2	2,18	0,991	0,6227	0,6705
4.14	13	1	3,91	1,102	0,5716	0,6147
4.15	14	1	2,05	0,612	0,2527	0,5911
4.19	15	1	2,82	1,516	0,6541	0,6651
4.20	16	3	2,98	1,492	0,6415	0,8246
4.21	17	3	3,83	1,496	0,5327	0,7519
4.22	18	3	2,66	1,469	0,5259	0,7480
4.23	19	1	3,26	1,459	0,6879	0,7165
4.24	20	1	3,99	1,304	0,6499	0,6771
4.25	21	1	3,21	1,667	0,6218	0,6919
4.26	22	1	3,15	1,425	0,6184	0,6924
4.27	23	1	2,28	1,580	0,5502	0,6783
4.28	24	1	3,59	1,611	0,5652	0,6120

Tabelle 21: Beantwortungshäufigkeiten (in %) der Antwortalternativen für die 24 Items des FEA (Gesamtstichprobe; Item 4.15 wurde selegiert)

BEANTWORTUNGSHÄUFIGKEITEN DER ALTERNATIVEN (PROZENT)

ITEM Nr.	ITEM	UMK	LOES.	NULL	1	2	3	4	5	6	7	8
4.01	1	0	0	5	28	18	20	14	16	0	0	0
4.02	2	0	0	5	45	50	0	0	0	0	0	0
4.03	3	0	0	5	50	44	0	0	0	0	0	0
4.04	4	0	0	4	29	66	0	0	0	0	0	0
4.05	5	0	0	5	10	15	12	22	35	0	0	0
4.06	6	0	0	4	13	13	42	15	16	0	0	0
4.07	7	0	0	6	14	80	0	0	0	0	0	0
4.08	8	0	0	7	36	57	0	0	0	0	0	0
4.09	9	0	0	7	25	69	0	0	0	0	0	0
4.10	10	0	0	8	12	19	5	15	41	0	0	0
4.11	11	0	0	6	13	10	23	25	24	0	0	0
4.12	12	0	0	5	30	26	30	5	2	0	0	0
4.14	13	0	0	7	4	6	6	45	33	0	0	0
4.15	14	0	1	9	16	53	22	0	0	0	0	0
4.19	15	0	0	11	22	24	7	12	25	0	0	0
4.20	16	0	0	10	19	25	5	17	23	0	0	1
4.21	17	0	0	20	7	5	5	5	58	0	0	0
4.22	18	0	0	10	24	28	5	14	19	0	0	0
4.23	19	0	0	8	17	13	4	34	24	0	0	0
4.24	20	0	0	7	9	4	3	34	43	0	0	0
4.25	21	0	0	6	27	10	2	21	34	0	0	0
4.26	22	0	0	10	14	15	4	29	23	0	0	0
4.27	23	0	0	7	51	11	2	12	17	0	0	0
4.28	24	0	0	9	24	6	3	19	43	0	0	1

In Anbetracht der Itemanzahl und der Art des Erhebungsinstruments sind die Reliabilitäten ausreichend hoch. Sie liegen für die Subtests 2 und 3 etwas höher als in der Teilstichprobe.

.3. Inhaltliche Interpretation der gewonnenen Dimensionen der erlebten Arbeitsplatzsituation (FEA) und ihr Bezug zu einer Theorie der beruflichen Existenz

Mit der empirischen Analyse der Kategorien, unter denen die Väter in den N = 995 untersuchten Familien von Schülern ihren Arbeitsplatz und die Bedingungen ihrer täglichen Tätigkeit erleben, haben sich Ansätze dafür gezeigt, daß die Arbeit aus dem Bewußtsein des Arbeitenden heraus durch drei relativ unabhängige Dimensionen beschreibbar ist (die Faktoren selbst sind orthogonal, also mathematisch unabhängig; das Verfahren der Summenscore-Berechnung für die Subtests des FEA schafft jedoch eine geringfügige Abhängigkeit zwischen den Subtests):

- Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz;
- Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift;
- Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust.

Abgesehen von den erhobenen Bedingungen zum Arbeitsverhältnis wird mit dem FEA ein operationalisiertes Konzept zur beruflichen Existenz - in dem hier notwendig eingeschränkten Rahmen - vorgelegt, das idealtypische Kategorisierungen von Arbeitsplätzen ergänzen, wenn nicht ersetzen kann und ein empirisches Pendand zur soziologischen Theorie der - entfremdeten - Arbeit abgibt. Sicher ist WENKO (1975, S. 33) zuzustimmen, daß der Begriff der Entfremdung kein operationalisierbares Konzept im üblichen Sinne ist; aber wie eine durch operationale Indikatoren bestimmbare Existenzlage das empirisch-gegenwärtige Korrelat einer theoretisch bestimmten Stellung in der heutigen herrschaftsgeordneten Gesellschaft sein kann (s. 2.7.1.2., sowie 2.7.2. und 2.7.3.), so vermag auch die mit dem FEA erfaßte erlebnismäßige Repräsentanz der beruflichen Existenz eine heutige,

empirische Entsprechung der theoretisch-analytischen Kategorie nicht-entfremdeter bzw. entfremdeter Arbeit abgeben. Sicher ist Entfremdung "in erster Linie nicht ein Objekt der Materie zählenden Empirie" (WENKO 1975, S. 55), allerdings mit anderer Begründung als bei WENKO - gerade Entfremdung als "Phänomen des menschlichen Bewußtseins" ist sehr wohl empirisch erfaßbar!-, sondern weil Entfremdung eine historische und analytische Kategorie der Gesellschaftstheorie ist.

Ehe jedoch die Berührungspunkte zwischen den Dimensionen des FEA und der Theorie von der entfremdeten Arbeit untersucht werden, ist zu diskutieren, wie sich die (ideal-) typischen Kategorisierungen der Arbeitstätigkeiten in den gefundenen Faktoren wiederfinden bzw. differenzieren lassen, weil diese Beschreibungsmodelle des Arbeitsplatzes einer empirischen Überprüfung direkt zugänglich sind.

Die nach SCHEUCH (1961) zitierte Bedeutung des Dispositionsspielraums bei der Ausübung der Tätigkeit, der bei PEARLIN und KOHN (1966) einen wichtigen Platz einnimmt und zusammen mit geringer Überwachung und einer Tätigkeit, die den Umgang mit Menschen und sprachlichen bzw. geistigen Inhalten verlangt, zu einer Wertschätzung der Ziele Selbstkontrolle und Selbständigkeit führt, zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Eine solche Kennzeichnung von Arbeitsplätzen kann mittels des FEA nicht nur entlang einer kontinuierlichen Skala abgebildet, sondern durch eine dreifaktorielle Beschreibung präzisiert werden. Die Dimension der Autonomie und Selbstbestimmung, wie sie sich in der Freiheit von Überwachung, Kontrolle und Arbeitsanweisungen durch Vorgesetzte, in relativer zeitlicher Unabhängigkeit und in der Möglichkeit zu dringenden privaten Erledigungen ausdrückt, läßt sich sehr wohl von einem Faktor trennen, der die Art der Arbeit nach geistiger und kommunikativer Tätigkeit gegenüber der manuellen Bearbeitung von Gegenständen und Sachen beschreibt.

Nun hat die Unterscheidung nach manueller und nicht-manueller Tätigkeit Tradition. Entscheidend ist einmal, daß nach der vorliegenden Analyse diese Kategorie (relativ) unabhängig von anderen Arbeitsplatzfaktoren wahrgenommen und erlebt wird. Sie schlägt sich im Bewußtsein der Arbeitenden außerdem noch differenzierter nieder: Statt in den Kategorien manuelle - nicht-manuelle Arbeit wird, worauf PROBST (1973 c) auch aufmerksam gemacht hat, vielmehr von Menschen erlebt, inwieweit Sprache, Denken, Kommunikation, überhaupt der Umgang mit Symbolsystemen - als für den Menschen typische Form der Aneignung der Natur durch Arbeit - statt ausschließlich der Umgang mit Gegenständen für seine Tätigkeit charakteristisch sind. Die mögliche Auswirkung auf den Umgang mit Sprache, Schrift und anderen Systemen der Kodierung von Objekten und deren Relationen zueinander und zum Subjekt selbst wurde im Abschnitt 2.6.2.2. unter dem Aspekt angesprochen, wie solche berufliche Sozialisation der Eltern auf die kognitive Entwicklung der Kinder Einfluß nehmen kann.

Die eigenständige dritte Dimension des FEA, die sich von dem Faktor (1) der freien (Selbst-) Gestaltung des Arbeitsplatzes, also der Freiheit vom Menschen, seinen Anweisungen, Sanktionen und den in Institutionen geronnenen Regelungen abhebt, berührt ein bedeutsames, im Bewußtsein der Arbeitenden selbständig erlebtes Phänomen: Enthält der Faktor 1 das Erlebnis (der relativen Unabhängigkeit von) der Herrschaft von Menschen über Menschen bzw. von Institutionen, in und hinter deren Anweisungen und Regelungen die Beschäftigten noch Menschen vermuten und erleben können, so sind es in der Dimension 3 des FEA die Sachen und Sachzwänge im Umgang mit dem Arbeitsgegenstand, die die Begrenzung des Freiheitsspielraums am Ort der Tätigkeit ausmachen: Zwar menschliche Verhältnisse der Arbeit, da vom Menschen geschaffen, so werden sie aber nicht mehr als solche erlebt. Sie kehren sich um als Verhältnisse von Sachen, die den Arbeitenden bestimmen und ihm viel oder wenig Spielraum der Entfaltung gewähren. Da es aber Verhältnisse von Menschen sind, ist ihr vom Faktor 1 ab-

getrenntes Erleben als bloße Sachzwänge ein falsches Bewußtsein. Wenn der Beschäftigte in dem Prozeß der Bearbeitung des Arbeitsgegenstandes, der nicht nur ein Werkstück, Maschinenteil u. a., sondern auch ein Bogen Papier, eine Akte ohne Inhalt für ihn sein kann, sich vom Gegenstand eingeengt und in der Form, der Methode etc. des Umgangs mit ihm festgelegt fühlt, wird er diese Festlegung als Einengung erleben, sich im Arbeitsgegenstand nicht entfalten und "produzieren" zu können. Die Tätigkeit verliert den Charakter, deren Subjekt zu sein. Dieser Sachverhalt ist wahrscheinlich mit der Dimension 3 beschrieben, so daß sie "sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust" benannt wurde. Nun ist aber diese charakteristische Sachbestimmtheit des Arbeitsvorganges und die genaue Festlegung der Bearbeitungs- und Ausführungsmethode, die als Unentrinnbarkeit des Sachzwanges imponiert, der nur so und nicht anders mit dem Arbeitsgegenstand umgehen läßt, ein Verhältnis, das Menschen und "Vorgesetzte" geschaffen haben. Es müßte auch so erlebt werden, sofern die Macht der Sachen als Herrschaft von Menschen, die den Umgang mit den Arbeitsgegenständen in der Weise bestimmt und institutionalisiert haben, bewußtseinsmäßig klar gegenwärtig und durchschaubar wäre. Daß diese Dimension des FEA eine eigenständige Bedeutung hat und im Erleben der Beschäftigten nicht auf den Faktor 1 als Autonomie gegenüber Menschen reduzierbar erscheint, zeigt einmal mehr, wie herrschaftlich geordnete - weil institutionell abgesicherte - Verhältnisse hinter ihrem Erleben als Zwang von Sachen verschwinden können.

Hier berührt sich der empirisch gewonnene Sachverhalt, wie er sich in den 3 Dimensionen des FEA darstellt, mit der Kategorie der entfremdeten Arbeit. Auch wenn diese als analytische Kategorie auf die Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Wirtschafts- und Verkehrsformen (s. OPPOLZER 1974, S. 274 ff.) abzielt und der Bezugsrahmen für die allgemeine Entfremdung der Warencharakter der Arbeit ist und die Subsumption des Menschen unter die Waren aufgrund des Zwangs zur Lebenssicherung durch Anbieten der Arbeitsleistung

gegen Entlohnung, so gibt es zur "besonderen Entfremdung", nämlich speziell zur entfremdeten Arbeit einige interessante Hinweise zur Einordnung unserer Ergebnisse.

Einmal kann der Faktor 1 des FEA auf den theoretischen Aspekt der Entfremdung des Arbeitenden von sich selbst (OPPOLZER 1974, S. 204 ff.) bezogen werden. Hier ist angesprochen, daß sich der Arbeitende nicht als Mensch auf andere Menschen im Arbeitsprozeß beziehen kann, sich nicht bewähren, erkennen und finden kann und sich dadurch vom Menschen und zugleich von sich entfremdet.

Wesentlich scheint für die Diskussion die Entfremdung des Menschen in Bezug auf seine Tätigkeit zu sein, weil hier die theoretische Kategorie eine Verbindung zu den - empirischen - Phänomenen am Arbeitsplatz unter den gegenwärtigen Verhältnissen schlägt und in diesen Phänomenen der Dimension 3 ähnliche Sachverhalte angesprochen sind. "Seine Vergegenständlichung findet dieses Verhältnis der Entfremdung der Arbeiter vom Zusammenhang und den Produktivkräften wie Qualitäten der Arbeit in der Maschinerie.....". Sie "stellt den inneren Zusammenhang des kapitalistischen Produktionsprozesses als etwas dem Arbeiter Fremdes, außer ihm selbst stehendes dar, das dem Kapital angehörig ist und von dem er selbst entfremdet ist." (OPPOLZER 1974, S. 199). Der Warencharakter seiner Arbeit wird nach OPPOLZER (1974, S. 211) dem Beschäftigten direkt gegenständlich bestätigt, also empirisch faßbar, indem er als Zubehör des Arbeitsprozesses erscheint, eben dadurch, "daß nicht der Arbeiter die Arbeitsbedingungen, sondern umgekehrt die Arbeitsbedingungen den Arbeiter anwenden"; in der Maschinerie erlangt dann diese "Verkehrung von Subjekt und Objekt eine handgreifliche Wirklichkeit" (MARX, Kapital I, S. 446; zit. nach OPPOLZER 1974, S. 211). Eben diese mögliche "handgreifliche Wirklichkeit" bzw. ihre erlebte Dimension heute, die gewissermaßen <u>eine</u> Entsprechung des theoretisch-analytischen Zusammenhangs der entfremdeten Arbeit zu einem historischen Zeitpunkt darstellt, kann in einem kleinen Erlebnisausschnitt durch den FEA in der vorliegenden Form erfaßt werden. D. h. die drei Dimensionen können weder als Operationalisierungen der speziellen Entfremdung der Arbeit bzw. ihrer Aspekte ange-

sehen werden, noch als Bestätigung dieser soziologischen Kategorie; sie können allerdings aufgrund dieser Theorie einen spezifischen Sinn erhalten, der sie mit den anderen empirischen Existenzmerkmalen, die im Folgenden untersucht werden, in einen theoretischen Bezugsrahmen einordnen läßt.

6.3.2. Unterscheidbare Bedingungen der sozialen Lage als typische Syndrome von sozialen Existenzindikatoren

In diesem Auswertungsschritt soll versucht werden, mittels der Konfigurationsfrequenzanalyse ein Bild von typischen sozialen Familiensituationen zu erhalten, das jeweils zufallskritisch abgesicherte Muster von sozialen Existenzindikatoren und deren Interaktionen für die Existenzbereiche nach Abbildung 3 enthält. Unseres Wissens ist eine solche Analyse von typischen sozialen Existenzmustern unter Berücksichtigung von Wechsel- und Kompensationswirkungen auf empirischer Ebene mit zufallskritischer Absicherung der Typen von sozialen Lebenslagen noch nicht durchgeführt worden. Es wird damit eine erste Überprüfung von meist idealtypisch konzipierten Kategorisierungen sozialer Lebensbedingungen möglich, die hier in diesem Rahmen nur in ersten und sehr groben Umrissen skizziert werden soll.

Für diese Analyse wurden KFA'n an der zufallshalbierten Stichprobe 1 durchgeführt und an Stichprobe 2 in gezielter Hypothesenüberprüfung nach der Variablenzusammenstellung validiert. Zur besseren Darstellung der Ergebnisse werden in Einzelfällen wiederum die Konfigurationen am Beispiel der Gesamtstichprobe diskutiert. Wenn nicht-validierte Typen von Merkmalsmustern aus der Gesamtstichprobe angeführt werden, dann dient diese Ergänzung zur leichteren Interpretation der Analysedaten bzw. dazu, die Anzahl abschätzen zu können, mit der diese Typen in der Gesamtstichprobe vorkommen. Es erscheint deshalb wichtig, sich die Häufigkeiten der typischen Existenzmuster, die abgesichert werden konnten, vor Augen zu führen, weil trotz der großen Untersuchungsgruppe von N = 995 Familien (für viele Merk-

malsvergleiche sind die Bezugsstichproben in der Gesamtstichprobe wegen für viele nicht zutreffenden Bedingungen oder fehlenden Beantwortungen erheblich reduziert) die sozialen Bedingungskonfigurationen nur von wenigen Familien erfüllt werden. Obwohl überzufällig bedeutsam, gelten sie nur für einige, weil die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens in dem differenzierten Ausmaß nur sehr gering ist. Das führt einprägsam vor Augen, wie sonst apriori vorgenommene Einteilungen von sozialen Lebensbedingungen in wenige Idealtypen mit komplexen Beschreibungsmustern von hoher Theoriehaltigkeit eine Illusion schaffen, daß diese Typen von Bedingungen auch einen großen Teil der Wirklichkeit beschreiben können; dem scheint nicht so zu sein: Selbst wenn sie "stimmen", also empirischen Gehalt besitzen, sind sie nicht sehr häufig, weil sie eben unter Zufallsgesichtspunkten extrem unwahrscheinlich sind. Wenn ihnen der Wissenschaftler aber überzufällig oft, aber eigentlich immer noch selten begegnet und sie zu theoriekonstituierenden Idealtypen macht, ist die geschaffene Ordnung im wissenschaftlichen Bewußtsein oft wohl immer noch eine empirisch seltene, wenn auch abzusichernde Ordnung.

Für die Konfigurationsfrequenzanalyse wurden die Sozialindikatoren (ausführlich in: Tabelle 12) nach den Häufigkeitsverteilungen in die Kategorien unterteilt, die Tabelle 22 wiedergibt. Im Anhang sind außerdem die Punktwerde für die einzelnen Klassenfrequenzen sowie die univariaten Frequenzen und die Wahrscheinlichkeiten der Kategorien hinsichtlich ihres Auftretens aufgeführt. Bei den Sozialvariablen, wo es den Anschein hat, daß durch die Kategorieneinteilung soziologisch relevante Informationen verloren gehen, ist eine solche Klasseneinteilung fast immer aufgrund des sehr seltenen und in einer empirischen Analyse verschwindenden Auftretens dieser Kategorie sinnvoll gewesen.

.2.1. Globale Schichtmerkmale der Eltern und ihre soziale Selbsteinstufung

Für das charakteristische soziale Klima einer Familie ist sicher nicht nur die sehr allgemeine soziale Stellung des Vaters nach dessen Berufsgruppenzuweisung entscheidend, sondern auch die globale Schicht beider Elternteile bei simultaner Betrachtung.

Tabelle 22: Übersicht über die Variablen zur Erfassung der sozialen Existenz, ihre Kennzeichnung zum Vergleich mit Anhang 2 (KFA-Steuerdatei, Klassengrenzen der Variablen, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten) und Kurzbeschreibung der Kategorien für die KFA'n

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Var.Nr. für KFA'n (s. Anhang 2: KFA-Steuerdatei)	Kategorien für die KFA'n
Globale Schichterfassung	1	Globaler Schichtindex für den Vaterberuf	3.03 u. 3.04	24	1 OM u. MM 2 UM u. OU 3 UU
	2	Globaler Schichtindex für den Mutterberuf	5.06	34	1 OM u. MM 2 UM u. OU 3 UU
Materielle Existenz	3	Monatseinkommen Eltern	6.22	43	1 bis DM 1200 2 mehr als DM 1200 bis DM 1800 3 mehr als DM 1800
	4	Miet-, Eigentumswohnung oder Haus	6.20	41	1 Mietwohnung 2 Eigentumswohnung oder eigenes Haus
	5	Größe der Wohnung	6.18	39	1 bis 75 qm 2 größer 75 qm, bis 100 qm 3 größer 100 qm
	6	Anzahl der Personen in der Wohnung	6.19	40	1 4 Personen 2 5 Personen 3 mehr als 6 Personen

Tabelle 22: (Fortsetzung) Übersicht über die Variablen zur Erfassung der sozialen Existenz, ihre Kennzeichnung zum Vergleich mit Anhang 2 (KFA-Steuerdatei, Klassengrenzen der Variablen, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten) und Kurzbeschreibung der Kategorien für die KFA'n

Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Var.Nr. für KFA'n (s. Anhang 2: Steuerdatei)	Kategorien für die KFA'n
7	Eigenes Zimmer bzw. Arbeitsplatz für das Kind in der Wohnung	6.17	38	1 Zimmer für sich 2 Zimmer mit 1 od. 2 Geschw. 3 Zimmer zu viert oder kein Zimmer (sowie Restkategorien)
8	Anzahl der berufstätigen Personen im Haushalt	6.21	42	1 1 Person 2 2 Personen (bis auf wenige Ausnahmen: Vater u. Mutter) 3 3 Personen und mehr
9	Soziale Mobilität zwischen der Berufsgruppe des Vaters und des Großvaters vaterlicherseits	Diff. 5.08 - 5.03	27	1 um eine Schicht aufgestiegen 2 um zwei oder drei Schichten aufgestiegen 3 keine soziale Mobilität 4 um eine Schicht oder mehr sozial abgestiegen
10	Soziale Mobilität zwischen der Berufsgruppe der Mutter und des Großvaters mütterlicherseits	Diff. 5.08 - 5.06	36	1 um eine Schicht oder mehr aufgestiegen 2 keine soziale Mobilität 3 um eine Schicht oder mehr abgestiegen
11	Erreichter Schul- bzw. Berufsabschluß des Vaters	5.05	25	1 Volksschule o. Lehre 2 Volksschule m. Lehre 3 Mittelschule oder Gymnasium ohne jeden Abschluß 4 Mittlere Reife, Abitur oder Abschluß als Techniker, Ingenieur oder Akademiker

...zio-kul-...relle ...istenz

Tabelle 22: (Fortsetzung) Übersicht über die Variablen zur Erfassung der sozialen Existenz, ihre Kennzeichnung zum Vergleich mit Anhang 2 (KFA-Steuerdatei, Klassengrenzen der Variablen, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten) und Kurzbeschreibung der Kategorien für die KFA'n

	Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Var.Nr. für KFA'n (s. Anhang 2: KFA-Steuerdatei)	Kategorien für die KFA'n
	12	Erreichter Schul- bzw. Berufsabschluß der Mutter	5.07	35	1 Volksschule o. Lehre 2 Volksschule m. Lehre 3 Ausbildung über Volksschule mit Lehre hinausgehend
	13	Weiterbildung des Vaters	5.06	26	1 nicht weitergebildet 2 nach Berufsabschluß weitergebildet
	14	Angestrebter Schulabschluß für das Kind	6.30	44	1 Hauptschulabschluß 2 Realschulabschluß 3 Abitur
Berufliche Existenz	15	Dimension 1 des Fragebogens zur Erfassung des erlebten Arbeitsplatzes (FEA): Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28	46	1 Summenscore kleiner Prozentrang 33,3 2 Summenscore von Prozentrang 33,3 bis 66,6 3 Summenscore größer Prozentrang 66,6
	16	Dimension 2 des FEA: Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28	47	1 Summenscore kleiner Prozentrang 33,3 2 Summenscore von Prozentrang 33,3 bis 66,6 3 Summenscore größer Prozentrang 66,6
	17	Dimension 3 des FEA: Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust	4.01 bis 4.15 und 4.19 bis 4.28	48	1 Summenscore größer Prozentrang 66,6 2 Summenscore von Prozentrang 33,3 bis 66,6 3 Summenscore kleiner Prozentrang 33,3
	18	Art der Entlohnung	4.16	28	1 kein Akkordlohn (Stunden-, Wochen- Monatslohn; Monatsgehalt, evtl. Honorar) 2 Akkordlohn

Tabelle 22: (Fortsetzung) Übersicht über die Variablen zur Erfassung der sozialen Existenz, ihre Kennzeichnung zum Vergleich mit Anhang 2 (KFA-Steuerdatei, Klassengrenzen der Variablen, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten) und Kurzbeschreibung der Kategorien für die KFA'n

Var. Nr.	Merkmal	Item Nr.	Var.Nr. für KFA'n (s. Anhang 2: KFA-Steuerdatei)	Kategorien für die KFA'n
19	Arbeitszeit	4.17	29	1 übliche Arbeitszeit bzw. Früh- oder Mittagsschicht 2 Wechselschicht (Früh-, Mittags- und Nachtschicht)
20	Berufliche (De-) Qualifizierung des Vaters	Diff. 1.12 - 1.13	16	1 Berufliche Dequalifizierung 2 Berufstätigkeit entsprechend dem Berufsabschluß 3 Berufliche Qualifizierung
21	Berufliche (De-) Qualifizierung der Mutter	Diff. 5.05 - 5.02	33	1 Berufliche Dequalifizierung 2 Berufstätigkeit entsprechend dem Berufsabschluß oder qualifizierter
22	Selbsteinstufung des Vaters	1.11	15	1 Arbeiter 2 Angestellter 3 Beamter; Selbständiger u.a.
23	Selbsteinstufung der Mutter	5.04	32	1 Arbeiterin 2 Angestellte; Beamtin; Selbständige u. a.
24	Anzahl der Kinder, die in der Familie leben	6.04	37	1 1 bis 2 Kinder 2 3 bis 4 Kinder 3 5 und mehr Kinder
25	Berufstätigkeit der Mutter vor der Ehe	5.01	30	1 Berufstätigkeit vor der Ehe 2 keine Berufstätigkeit vor der Ehe
26	Berufstätigkeit der Mutter außerhalb des Haushalts	5.03	31	1 Mutter nicht berufstätig 2 Ganztätige Berufstätigkeit 3 Halbtagsarbeit

ziale und
miliare
istenz

Es wurde deshalb eine KFA mit den globalen Schichtindizes von Vater und Mutter für die 947 Familien durchgeführt, für die beide Angaben vorliegen. Demnach sind nur 128 Familien von 947 eindeutig den globalen Kategorien

1: Obere Mittelschicht (einschließlich Oberschicht), mittlere Mittelschicht: OM und MM;
(2: Untere Mittelschicht und obere Unterschicht, UM und OU: Kein Typus);
3: Untere Unterschicht: UU

zuzuordnen. Als Typen von Konfigurationen der allgemeinen Schichtzugehörigkeit treten nur Familien auf, in der Vater und Mutter jeweils der oberen oder der unteren sozialen Gruppe zugehörig sind (0,1 % nominelles Alpha); dabei erfüllen 55 Familien in der Gesamtstichprobe die Konfiguration 1 1 (beide OM bzw. MM) und 73 den Typus 3 3 (beide Eltern gehören der unteren Unterschicht UU an). Demnach gibt es keine typischen, d. h. signifikant überzufällig häufigen Familienkonstellationen nach den globalen Schichtmerkmalen, in denen die Mutter systematisch einer bestimmten anderen Schicht angehört als der Vater. Auch ein Familientypus, der der UM bzw. der OU angehört, konnte nicht bestätigt werden.

Wird die soziale Selbsteinschätzung nach Arbeiterin (bzw. Restkategorie) für die Mutter und nach Arbeiter, Angestellter und Beamter bzw. Selbständiger u. a. für den Vater hinzugenommen, so lassen sich folgende bestätigte Typen für die Familien definieren, in denen beide Eheleute berufstätig sind (N = 398):

1. Ein Typus der Arbeiterfamilie, in der sowohl der Vater als auch die Mutter der unteren Unterschicht zugehören und sich ebenfalls als Arbeiter bzw. Arbeiterin einschätzen (0,1 %; N = 25 Familien in der Gesamtstichprobe).

2. Weiterhin eine soziale Familiensituation, die für beide Stichproben validiert werden konnte, die durch die Zugehörigkeit des

Vaters und der Mutter zur oberen Mittelschicht bzw. mittleren Mittelschicht gekennzeichnet ist, wobei sich der Vater als Angestellter und die Mutter sich nach Kategorie 2 (Nicht-Arbeiterin) einstufen (0.1 %; N = 9).

3. Die gleiche Konstellation ergibt sich bei Müttern mit gleicher Schichtzugehörigkeit (OM und MM) und Selbsteinschätzung, während sich die Väter, die ebenfalls global in die obere Mittelschicht bzw. mittlere Mittelschicht eingestuft werden, der Gruppe der Beamten bzw. Selbständigen zurechnen (0.1 %; N = 24).

4. Ebenfalls Beamte bzw. Selbständige nach ihrer Berufsangabe sind Väter von Familien, in denen die Mütter nach ihrer Selbsteinschätzung den Status einer Angestellten, Beamtin oder Selbständigen haben, aber nach dem globalen Schichtindex für ihren Beruf in die Kategorie 2 (untere Mittelschicht und obere Unterschicht) (0.1 %; N = 23) einzuordnen sind.

Es lassen sich demnach 81 Familien von 398 Familien mit berufstätigen Müttern eindeutig abgrenzen.

Damit ist gezeigt, daß eine solch klare Abbildung des sozialen Status bei Familien, deren Eltern beide berufstätig sind, wie sie der globale Schichtindex mit einer differenzierten Skala nahelegt (s. Abschnitt 2.7.1.1.) nur z. T. adäquat ist. Sie suggeriert eine Genauigkeit, die schon dann einzuschränken ist, wenn die globalen Statusdimensionen von Vater und Mutter durch die Selbsteinstufung nach Arbeiter(in), Angestellte(r) und Beamter(in) bzw. Selbständige(r) ergänzt werden, weil die charakteristischen, dann zu gewinnenden typischen Familienkonstellationen Werte auf den Status- und Einschätzungsdimensionen repräsentieren, die z. T. für die beiden Ehepartner unterschiedlich sind (s. Typus 4). Die Hypothese 3.9. erfährt durch diese Ergebnisse eine vorläufige Bestätigung.

6.3.2.2. Konfigurationen der sozio-ökonomischen Merkmale

Betrachtet man konfigurationsfrequenzanalytisch unter den Indikatoren für die materiellen Existenzbedingungen die Sozialvariablen 3 (Monatseinkommen Eltern) sowie 4 bis 8 (relevante Merkmale zur Charakterisierung der Wohnbedingungen), so ergeben sich zwei Typen von Wohnbedingungen. Beide kennzeichnen positive Wohnverhältnisse bei einem Einkommen von mehr als 1800 DM in Monat, wobei einmal nur der Vater bzw. ein Elternteil berufstätig ist, das andere Mal - zum geringen Anteil - die Mutter ebenfalls verdient. Diese Familien, wie sie durch die beiden Typen beschrieben werden, wohnen in einer Eigentumswohnung oder in einem eigenen Haus mit mehr als 100 qm Wohnfläche und haben dem Schüler ein eigenes Zimmer einrichten können, obwohl auch noch andere Familienangehörige die Wohnung bzw. das Haus mitbewohnen.

Bezieht man die allgemeine Schichtzugehörigkeit des Vaters mit ein, so bestätigt sich die ohnehin naheliegende Hypothese, daß dies die typischen Wohnbedingungen bei gutem Einkommen für Angehörige der oberen bzw. mittleren Mittelschicht sind. Auch die Mutter gehört der OM bzw. MM in den meisten Fällen an, wie eine weitere Analyse bestätigt (KFA mit Sozialvariable 2, statt Sozialvariable 1). Bei gleichzeitiger Berücksichtigung beider Schichtindizes, also für Vater und Mutter, und der Wohnbedingungen sowie der Einkommenshöhe tritt dieses Ergebnis klar zutage. Überzufällig häufig begegnen uns dabei Familien, deren Väter gegenüber ihrer eigenen Herkunftsfamilie sozial besser gestellt sind, und zwar um einen Punkt in der 5 stufigen Schichtskala.

Bei gleicher Variablenzusammenstellung, in der die soziale Mobilität der Mutter aber hinzugezogen wird, resultiert ein validierter Typus von materiellen Verhältnissen, der von mittlerem Einkommen (zwischen DM 1200 und DM 1800 monatlich), Mietwohnung bis 75 qm bei 5köpfiger Familie, einem Kinderzimmer zu zweit oder zu dritt und nicht-berufstätiger Mutter geprägt ist, wobei sich die Mutter gegenüber ihrer Herkunftsfamilie sozial verschlechtert hat.

Eine weitere Analyse der Bedeutung der Anzahl von berufstätigen Personen im Haushalt brachte keine neuen Ergebnisse.

Zur Kennzeichnung der Wohnverhältnisse und simultanen Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Wohnsituation (unter Berücksichtigung der Anzahl der Kinder), Einkommen und generellem sozialen Status des Vaters, wurde eine KFA durchgeführt, die am Beispiel der Gesamtstichprobe - kreuzvalidierte Konfigurationen sind unterstrichen - folgende Ergebnisse brachte (nähere Kennzeichnung der Variablen s. Tabelle 22 entsprechend der Sozialvariablennummern):

Konfig. Nr.	Globaler Schichtindex Vater (1)	Anzahl der Kinder (24)	Eig. Zimmer (7)	Größe der Wohng. (5)	Pers. in Wohn.	Miet-wohn./ Eigentumsw. bzw. Haus (2)	Einkommen (3)	Anzahl	Signifikanz
1	1	1	1	2	1	2	3	10	0,1 %
2	1	1	1	3	1	2	3	9	0,1 %
3	1	2	1	3	2	2	3	15	0,1 %
4	2	1	1	1	1	1	1	15	0,1 %
5	2	1	1	1	1	1	2	18	0,1 %
6	2	1	1	2	1	2	2	18	0,1 %
7	2	1	2	1	1	1	1	19	0,1 %
8	2	2	2	1	2	1	2	14	0,1 %
9	2	2	2	2	2	1	2	18	0,1 %
10	2	2	2	3	3	2	2	8	1 %
11	2	3	2	2	3	1	1	7	0,1 %
12	3	3	3	2	3	1	2	3	1 %

Bei der ersten Durchsicht dieser Ergebnisse fällt die Vielfalt der typischen materiellen Existenzbedingungen auf, die mit den Konfigu-

rationen beschrieben werden.

Die Verhältnisse für Familien, deren Vater aufgrund des Berufes der oberen bzw. mittleren Mittelschicht angehört, sind nach 3 bestätigten Typen der materiellen Existenz durch hohes Einkommen (über DM 1800 monatlich), eigenes Haus bzw. Eigentumswohnung und die Möglichkeit zu einem eigenen Zimmer für das Kind zu charakterisieren. Diese Möglichkeiten für den Schüler bleiben auch dann aufgrund einer großzügigen Wohnung von mehr als 100 qm bei gutem Einkommen erhalten, wenn die Familie 3 oder 4 Kinder hat. Bei ein bis zwei Kindern gibt es zwei Typen in der oberen und mittleren Mittelschicht von sozio-ökonomischen Verhältnissen, die sich nur nach der Wohnungsgröße unterscheiden (Konfiguration 1 : 75 bis 100 qm und Konfiguration 2: größer als 100 qm).

Die gegenteiligen Bedingungen bezüglich des Wohnens herrschen einmal für die seltene - und nicht validierte - Konstellation 12, die einzige, welche für Familien mit Zugehörigkeit des Vaters zur unteren Unterschicht nach der Berufsgruppeneinteilung von KLEINING und MOORE auftritt: Bei immerhin mittlerem Einkommen zwischen DM 1200 bis DM 1800 muß sich das Kind bestenfalls sein Zimmer mit mindestens 3 Geschwistern teilen bzw. hat gar kein Zimmer oder keinen ruhigen Arbeitsplatz, weil die kinderreiche Familie (5 oder mehr Kinder) in einer kleinen Mietwohnung von unter 75 qm lebt.

Ähnliche Bedingungen weist ein Familientyp auf (11), der nach dem globalen Schichtindex des Vaters zur unteren Mittelschicht oder oberen Unterschicht zu zählen ist. Mit 3 oder mehr Kindern ist bei knappem Einkommen (bis DM 1200) in einer mittelgroßen Mietwohnung zwischen 75 bis 100 qm höchsten Platz für ein Zimmer zu 2 oder 3 Kindern.

Für wesentlich mehr Familien (Typus 7) gelten diese eingeschränkten materiellen Bedingungen nach Einkommen (bis DM 1200) und Wohnungs-

situation auch mit nur 1 oder 2 Kindern, weil nur eine kleine Mietwohnung zur Verfügung steht (globaler Schichtindex nach dem Vaterberuf: UM bzw. OU).

Über ein eigenes Zimmer bzw. ein Kinderzimmer mit 1 Geschwister zusammen verfügen Schüler mit den Konfigurationen Nr. 4, 5 und 6, deren Väter der unteren Mittelschicht oder oberen Unterschicht zugeordnet werden können; sie unterscheiden sich einmal nach dem Monatseinkommen der Eltern (Nr. 4: niedrig; Nr. 5 und 6 mittelhohes Einkommen). Bei mittlerem Einkommen hat es eine typische Form von Familien (Konfiguration 6) geschafft, eine Eigentumswohnung oder ein Haus und damit eine mittelgroße Wohnung über 75 qm zu erwerben, während die Gruppe mit der Merkmalskonfiguration 5 bei gleicher Einkommensgruppe eine kleine Mietwohnung bewohnt.

Gleiche Einkommensverhältnisse kennzeichnen auch die Familien mit den Bedingungskombinationen 8, 9 und 10, die ebenfalls ein mittleres Einkommen verdienen, aber aufgrund der Kinderanzahl (3 bis 4 Kinder) dem Schüler nur ein Zimmer zu zweit oder dritt ermöglichen können. Das gilt für den - nicht bestätigten - Typus sozioökonomischer Verhältnisse (10) auch selbst dann noch, wenn er in einer größeren Eigentumswohnung oder im eigenen Haus wohnt, weil mehr als 6 Personen mit in der Wohnung leben, demnach also Familienangehörige der Eltern noch in der Familie aufgenommen worden sind.

Diese vielfältigen Wechselbeziehungen mögen genügen, um zu dokumentieren, daß die sozialen Existenzbedingungen nur zu einem kleinen Teil an einem globalen Schichtindikator abgelesen werden können (Bestätigung der Hypothese 3.3). Es scheint vielmehr notwendig zu sein, typische konkrete Merkmale in ihrem gegenseitigen Bedingungsgefüge zu analysieren und somit zu empirisch fundierten Syndromen der Existenzlage zu kommen. Die mitgeteilten KFA-Ergebnisse können zeigen, daß es wahrscheinlich empirisch begründet ist, einen Bereich sozialer Merkmale als Syndrome der materiellen Existenz für sich zu betrachten und ihm eine re-

lativ eigenständige Bedeutung zuzumessen, womit ein Beleg für Hypothese 3.2. erbracht ist. Es stellt unseres Erachtens ein besseres Vorgehen dar, solche Syndrome materieller Verhältnisse - aus theoretischen Überlegungen abgeleitet und durch Untersuchungen vorläufig bestätigt - empirisch zu gewinnen und dann mit ihnen in weiteren Untersuchungen zu arbeiten, was in dieser Arbeit allerdings nicht hinreichend zu leisten ist, als sozioökonomische Einzelmerkmale ohne genaue Kenntnis des sozialen Wechselwirkungsgeflechtes zu untersuchen und mit psychologischen Merkmalen zu vergleichen. Immerhin können die materiellen Existenzbedingungen von 154 Familien (aus N = 676 Familien, für die alle hier berücksichtigten Daten vorliegen) durch diese 12 Syndrome differenziert beschrieben werden, wobei 9 Konfigurationen der sozio-ökonomischen Indikatoren der materiellen Existenzlage an zwei Teilstichproben zuvor validiert werden konnten.

6.3.2.3. Syndrome der sozio-kulturellen Existenz am Beispiel der Ausbildung und ausbildungsbezogenen Ziele

Als Indikatoren für die sozio-kulturelle Existenz der Familie liegen in dieser Untersuchung der Schul- und Berufsabschluß von Vater und Mutter, die Frage nach der über den Ausbildungsabschluß hinausgehenden Weiterbildung des Vaters und die Ausbildungsziele für das Kind vor. Zur globalen Statuskennzeichnung wurde in die folgende KFA noch die Berufsgruppenzugehörigkeit des Vaters einbezogen. Sie brachte für 662 Familien, für die alle berücksichtigten Variablenwerte vorliegen, die folgenden Ergebnisse an der Gesamtstichprobe, wobei die überprüften und bestätigten Typen sozio-kultureller Familienverhältnisse unterstrichen sind:

Konfig. Nr.	Globaler Schichtindex Vater (1)	Schulabschl. Vater (11)	Weiterbild. Vater (13)	Schulabschl. Mutter (12)	Angestrebt. Schulabschluß für Kind (14)	Anzahl	Signifik.
1	1	3	1	3	3	12	0,1 %
2	1	3	2	3	3	9	0,1 %
3	1	4	1	2	3	14	0,1 %
4	1	4	1	3	3	14	0,1 %
5	1	4	2	3	3	23	0,1 %
6	2	1	1	1	1	16	1 %
7	2	2	1	2	2	66	0,1 %
8	3	1	1	1	1	11	0,1 %

Nach den gewonnenen 8 typischen sozio-kulturellen Merkmalsmustern, von denen 7 validiert werden konnten, besteht eine Interaktion von globaler Schicht, Schul- und Berufsausbildung von Vater und Mutter und dem angezielten Schulabschluß des Kindes auf der Gesamtschule. Durchgängig zeigt sich, daß bei Familien mit Vätern, die die Mittelschule oder das Gymnasium (ohne Abschluß) besucht haben (Konfiguration 1 und 2) oder dort einen Abschluß erzielt bzw. Fachschulabschlüsse als Techniker oder Ingenieur aufzuweisen haben bzw. Akademiker sind (3-5) - und die auch alle der oberen oder mittleren Mittelschicht angehören -, für die Kinder das Abitur angestrebt und erwartet wird. Die Tatsache von erfolgter oder nicht erfolgter Weiterbildung des Vaters ist dabei ohne Belang. Die Ausbildung der Mutter korrespondiert hier, wie übrigens auch für die weiteren typischen Familienkonstellationen (6 bis 8), mit der des Vaters insofern, daß bis auf den Typus 3 alle Mütter eine entsprechende Schulbildung aufweisen bzw. die Ehepartnerinnen der Väter mit abgeschlossener Realschule, Abitur oder höherer Berufsausbildung zumindest eine Real- oder höhere Schule, ohne oder auch mit Ab-

schluß, besucht haben. Nur für Ehepaare des Typus 3 ist ein größeres Bildungsgefälle zwischen Mann und Frau zu beobachten. Aber auch hier beweist sich in dem angestrebten Schulabschluß für das Kind, daß die Bildungserwartung des Ehepartners entscheidend zu sein scheint, der den gehobeneren Schulabschluß erreicht hat.

Für die Familien, die nach dem allgemeinen Schichtindex des Vaters der unteren Mittelschicht oder der oberen Unterschicht angehören, gilt vorrangig eine Konstellation der Bildungsfaktoren nach dem Typus 7. Dabei haben Vater und Mutter Volksschulbildung mit Lehre aufzuweisen, während der Vater sich nicht weitergebildet hat; diese Familien haben als Ausbildungsziel für das Kind die mittlere Reife, also eine Schulbildung, die über ihre hinausgeht. Eventuell ist in diesem Typus ein Teil der in der Theorie oft angesprochenen mittelständichen Familien vertreten, die in aufstiegsbezogener Haltung für ihre Kinder gehobene Leistungs- und Ausbildungserwartungen haben. Wenn auch nicht in den Ergebnissen dieser KFA vertreten, mag jedoch in diesem Zusammenhang interessieren, daß eine Gruppe von 39 Eltern mit gleichen Bedingungen das Abitur für ihr Kind anstreben (Tendenz).

Bei gleichem allgemeinen sozialen Status (UM und OU) gibt es aber auch eine weniger häufige Familienkonstellation, in der beide Eltern nur Volksschulbildung ohne Lehre haben. Sie erwarten auch für ihr Kind nur einen Hauptschulabschluß. Die gleiche Kombination der Bildungsmerkmale zeigt die typische Familie der unteren Unterschicht (nach dem globalen Schichtindex des Vaters), deren Ausbildungsziele für ihr Kind nicht über den eigenen Ausbildungsabschluß hinausgehen.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der 8 identifizierten (und 7 validierten) Typen von sozio-kulturellen Familienverhältnissen, die 165 Familien von 662 in der Gesamtstichprobe untersuchten Familien beschreiben, sehr eindeutig für die enge Ab-

hängigkeit der Ausbildungsziele für die Kinder von dem eigenen Ausbildungsstand der Eltern, womit die Hypothese 3.5. aufrecht erhalten werden kann ; dabei konnte nicht bestätigt werden, daß die Schulbildung der Mutter entscheidender ist als die des Vaters. Vielmehr ist nach dieser Datenanalyse der Bildungsstand desjenigen Ehepartners für die Ausbildungsziele der Kinder relevant, der die bessere Ausbildung besitzt - und in unserer Untersuchungsgruppe ist dies, wenn überhaupt, der Vater. Ei. auffallendes Ergebnis ist sowohl die hohe Übereinstimmung des Bildungsniveaus für die Ehepartner in der unteren Mittelschicht und in der Unterschicht, als auch besonders die Tatsache, daß bei einem großen Teil der mittleren und oberen Mittelschicht die Ehefrauen eher einen niedrigeren Ausbildungsstand aufweisen als die Ehemänner. In keinem Fall resultiert ein Typus von Familien, in denen die Mütter eine bessere Schulbildung erhalten haben als ihre Ehepartner.

Wird außerdem der globale Schichtindex der Mutter nach ihrem gelernten Beruf betrachtet, so bleiben die eben berichteten Typen von Familienbedingungen erhalten. Allerdings differenziert sich der Typus 8, der die überzufällig oft auftretenden Verhältnisse in der unteren Unterschicht beschreibt, in zwei bestätigte Merkmalskonfigurationen (am Beispiel für die Gesamtstichprobe):

Globaler Schicht-index Vater (1)	Schulab-schluß Vater (11)	Weiter-bildung Vater (13)	Globa-ler Schicht-index Mutter (2)	Schul-abschl. Mutter (12)	Angestreb-ter Schul-abschluß f. Kind (14)	Anz.	Signif.
3	1	1	3	1	1	7	0,1 %
3	1	1	3	1	2	8	0,1 %

Das bedeutet, daß immerhin der Teil der Unterschicht, der nach dem

Beruf von Vater und Mutter zur unteren Unterschicht gehört und deren Eltern beide die Volksschule ohne anschließende Lehre besucht haben, für ihre Kinder den Abschluß der mittleren Reife auf der Gesamtschule planen.

Wie zwei zusätzliche KFA'n belegen, können aber diese Unterschicht-familien mit dem gehobenen Bildungsziel für ihre Kinder auch nicht über ein höheres Einkommen verfügen oder ihrem Kind bessere Wohnverhältnisse bieten als die typischen Familien mit gleicher Ausbildung und globaler Schichtzugehörigkeit, die nur den Hauptschulabschluß für ihr Kind anstreben. Die Höhe des Einkommens und die Wohnverhältnisse variieren dabei mit der Schulausbildung und dem allgemeinen sozialen Status der Eltern und in Abhängigkeit davon mit den Bildungszielen für das Kind, aber der erwartete Schulabschluß steht nicht direkt mit diesen sozio-ökonomischen Indikatoren in Beziehung. Auch die Anzahl der Kinder ist wahrscheinlich ohne direkten Belang: Ihre Berücksichtigung klärt nicht mehr Typen auf.

Die Bildungserwartungen haben wohl eher mit dem eigenen sozialen Entwicklungsanspruch und besonders mit der Erfahrung eines möglichen sozialen Aufstiegs zu tun, wie eine KFA der sozialen Mobilität von Vater und Mutter und dem angestrebten Schulabschluß für das Kind vermuten läßt. Sie läßt sich allerdings nicht zwischen beiden Stichproben in diesem Ergebnis der Gesamtstichprobe bestätigen:

Angestrebter Schulabschl. f. Kind (14)	Soziale Mobilität Vater (9)	Soziale Mobilität Mutter (10)	Anzahl	Signifikanz
5	2	1	15	5 %

Demnach scheinen die sozial in die obere oder mittlere Mittelschicht aufgestiegenen Familien - keine anderen Familien ergeben einen Typus von sozialem Aufstieg -, deren Väter um mindestens zwei Punkte auf der Skala des genereilen sozialen Status aufgestiegen sind und deren Mütter heute ebenfalls (durch ihre Berufsgruppenzugehörigkeit) gegenüber ihrer Herkunftsfamilie einer höheren Schicht angehören, auch die Elternhäuser zu sein, die das Abitur für ihr Kind erstreben.

Die Ergebnisse zu den Syndromen sozio-kultureller Existenz sind demnach wie folgt zusammenzufassen, wenn man den allgemeinen sozialen Status und materielle Merkmale mit in Betracht ziehen will: Sehr klar treten typische Familien hervor, die dem oberen und mittleren Mittelstand angehören und deren Eltern beide eine gute Schulbildung (Kategorie 3 und 4) aufweisen. Die Väter haben sich zu größerem Anteil weitergebildet, als es in den anderen Gruppen zu beobachten ist. Sie streben für ihr Kind auf der Gesamtschule das Abitur an. Die Eltern von einigen dieser Familien sind beide sozial aufgestiegen. Unabhängig von diesen betrachteten Merkmalen kristallisiert sich ein Familientyp heraus, der sozial aufgestiegene Eltern umfaßt; diese wünschen auch, daß ihr Kind das Abitur erreicht. Die Eltern der unteren Mittelschicht bzw. der oberen Unterschicht haben zur Mehrzahl beide die Volksschule besucht und eine Lehre abgeschlossen. Sie streben für ihre Kinder die mittlere Reife an; bei einem nur zur Tendenz hervortretenden Typus der Familie wird auch das Abitur für den Schüler angezielt. Unabhängig davon, ob der Vater gemäß seiner Berufsgruppenzugehörigkeit noch zur unteren Mittelschicht bzw. oberen Unterschicht oder zur unteren Unterschicht gehört, sofern er dem Typus mit Volksschulbildung ohne Lehre - sowie auch die Ehefrau - zuzuordnen ist, erwartet die Familie von dem Kind nur einen Hauptschulabschluß. Nur bei einem Teil der Familien aus der unteren Unterschicht streben die Eltern über ihre eigene Ausbildung hinausgehend einen Realschulabschluß für den Schüler an. Sie sind, auch unter Berücksichtigung ihrer materiellen Ver-

hältnisse, nicht näher zu charakterisieren.

Die gewisse Eigenständigkeit der typischen sozio-kulturellen Existenzsyndrome läßt sich durch die Beobachtung belegen, daß die Ausbildungsvariablen zwischen den Eltern, aber auch zwischen Eltern und Kind enger zusammenhängen als die nicht-kulturellen Merkmale und die globale Schichtzugehörigkeit. Damit ist ein Beleg für die Hypothese 3.2., besonders aber für 3.4. und 3.5. erbracht.

Wenn sich auch für die Typen von Familien mit guter und mit für das Kind erstrebter höherer Schulbildung zeigt, daß sie dem mittleren oder gehobenen Mittelstand angehören, ein höheres Einkommen besitzen und bei einer großen, oft eigenen Wohnung ihrem Kind ein eigenes Zimmer ermöglichen können, so sind das Berührungspunkte der Syndrome von sozio-kultureller Existenz und materiellen Existenzbedingungen, ohne daß diese aber ihre gewisse Eigenständigkeit verlieren (Hypothese 3.4.). Das gilt auch für die typischen Familien mit Volksschule ohne Lehre, ohne Weiterbildung des Vaters und mit anvisiertem Hauptschulabschluß bis evtl. erwarteter mittlerer Reife für das Kind, die mit niedrigem Einkommen in einer kleinen Mietwohnung mit schlechteren Arbeitsbedingungen für das Kind wohnen.

6.3.2.4. Analyse von typischen Berufssituationen

Die berufliche Existenz wird einmal durch die Dimensionen der erlebten Arbeitsplatzsituation nach dem FEA und zum anderen durch objektive Bedingungen und Regelungen erfaßt. Ehe eine beide Bereiche übergreifende Auswertung erfolgt, sollen die Zusammenhänge der drei Dimensionen des FEA geklärt werden. Eine KFA bringt dazu die überprüften Ergebnisse am Beispiel der Gesamtstichprobe:

FEA Subtest 1	FEA Subtest 2	FEA Subtest 3	Anzahl	Signifikanz
1	1	1	133	0,1 %
3	3	3	122	0,1 %

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der drei Dimensionen ergeben sich demnach zwei empirische Typen der erlebten Arbeitsplatzsituation. Der erste typische Arbeitsplatz erlaubt demnach geringe Autonomie und Selbstbestimmung, ist durch eher manuelle Arbeit mit wenig verbaler Kommunikation und seltenem Umgang mit Sprache und Schrift geprägt, sowie durch sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit des Arbeitenden mit Subjektverlust. Der zweite Arbeitsplatztyp ist der Gegentyp dazu, mit überdurchschnittlicher Autonomie und Selbstbestimmung; er erfordert den Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikation und Schrift und gibt dem Arbeitenden eher Möglichkeiten, Subjekt seiner Tätigkeit und seines Arbeitsprodukts zu sein. Auf empirischer Basis wird hier wohl eine idealtypische Bestimmung von zwei entgegengesetzten Arbeitsplätzen bestätigt, die die Faktorenanalyse des FEA nicht belegte, die aber von PEARLIN und KOHN (1966) und PROBST (1973 a und c) diskutiert wurde (Hypothese 3.6.). 255 von 995 Arbeitsplätzen sind mittels dieser beiden Typen beschreibbar.

Der Arbeitsplatz des Akkordarbeiters, wie er im weiteren Gang der Auswertung untersucht wurde, gehört dabei dem Typus 1 1 1 hinsichtlich der FEA-Dimensionen an (N = 21; 0,1 % nominelles Alpha), wie er ebenfalls für N = 30 (0,1 % nominelles Signifikanzniveau) Beschäftigte der Gesamtstichprobe von denjenigen charakteristisch ist, die in dreifach wechselndem Schichtdienst arbeiten. (Diese Schichtarbeiter mit Wechselschicht sind aufgrund einer Typenanalyse signifikant häufiger Beschäftigte, für die eine berufliche Dequalifizierung zu beobachten ist.) Ein zweiter Typus der Arbeiter mit Wechselschicht (Früh-, Mittag- und Nachtschicht) hat ebenfalls geringe Selbstbestimmungsmöglich-

keiten (FEA-Subtest 1) und arbeitet unter sach- und arbeitsgebundener Objektbestimmtheit (FEA-Subtest 3), hat aber einen mittleren Umgang mit Symbolen in Kommunikation und Schrift (N = 18; 1 % nominelles Alpha).

Betrachtet man die Beziehung zwischen beruflicher (De-) Qualifizierung des Vaters, dann ergeben sich für eine Berufstätigkeit entsprechend dem Berufsabschluß alle typischen Arbeitsplatztypen 1 1 1 und 3 3 3 , aber auch in der Tendenz: 2 2 2 ; bei beruflicher De- Qualifizierung allerdings resultiert ein Arbeitsplatz mit den Charakteristika nach dem FEA 1 1 1 (signifikant: 1 %), während berufliche Qualifizierung nur zugleich mit der positiven Arbeitsplatzsituation 3 3 3 auftritt (signifikant: 1 %).

Nach dem globalen Schichtindex von KLEINING und MOORE entspricht der Zugehörigkeit des Vaters zur oberen und mittleren Mittelschicht eine nach allen drei Dimensionen positive Arbeitssituation, während sowohl für Angehörige der unteren Mittelschicht bzw. oberen Unterschicht als auch für Väter der unteren Unterschicht der Arbeitsplatz über die durchweg negative FEA-Konstellation 1 1 1 beschreibbar ist. Alle Typen wurden kreuzvalidiert über beide Stichproben. Das spricht für die z. T. belegten Vermutungen, die in Hypothese 3.8. formuliert sind, daß ein Teil der Mittelschicht, obwohl er viele Unterschiede zur Unterschicht sonst aufweist und aufrechterhält, unter Arbeitsbedingungen der Unterschicht tätig ist.

Eine differenzierte Analyse, die die soziale Mobilität des Vaters einbezieht, zeigt außerdem, daß bei beruflicher Qualifizierung und auch bei ausbildungsgerechter Beschäftigung die sozial aufgestiegenen Väter (nach Variable 9, Kategorien 1 wie auch besonders 2, s. Tabelle 22) nur unter positiven Arbeitsbedingungen beschäftigt sind. Eine Weiterbildung des Vaters bzw. gehobene Schulbildung ermöglicht ebenfalls eine positive Arbeitsplatzsi-

tuation, die immer auch mit einem Bildungsanspruch an das Kind, das Abitur zu erreichen, einhergeht (N = 85 für die Gesamtstichprobe). Für einen angestrebten Realschulabschluß allerdings sprechen sich sowohl Väter mit den Arbeitsplatzkonstellationen 1 1 1 als auch mit der Konfiguration 3 3 3 aus.

Diese empirisch fundierten und statistisch abgesicherten Typisierungen der beruflichen Existenz der Väter können illustrieren, welche Bedeutung einer differenzierten Betrachtung - entsprechend der Hypothese 3.7. - der soziologisch sehr relevanten Merkmalsmuster der beruflichen Situation zukommt, die mit dem neuartigen Verfahren der Konfigurationsfrequenzanalyse möglich geworden ist. Die ersten fruchtbaren Vergleiche dieser Variablen der Berufstätigkeit und des Arbeitsplatzes mit Bildungsmerkmalen und der sozialen vertikalen Mobilität des Vates mögen an dieser Stelle zur Veranschaulichung genügen.

3.2.5. Berufstätigkeit der Mutter und Familiensituation

Nachdem die soziale Selbsteinstufung der Eltern zusammen mit ihren globalen Schichtmerkmalen in 6.3.2.1. ausgewertet und dargestellt worden ist und die wenigen Variablen zur Familienstruktur unter anderem zur Analyse der materiellen Verhältnisse mit herangezogen worden sind, soll hier nur die Berufstätigkeit der Mutter und ihre Bedingungen in der Untersuchungsgruppe als ein für die soziale und familiäre Existenz wichtiger Aspekt untersucht werden. Die Auswirkungen der Berufstätigkeit von Müttern auf die intellektuelle, emotionale und schulische Entwicklung von Kindern standen immer wieder zur Diskussion und die ablehnende Haltung der Psychologie bzw. Pädagogik gegenüber der Berufstätigkeit von Müttern im Interesse des Kindes hat manche Wandlung erfahren (s. ULSHÖFER 1969; zuletzt FERDINAND 1975). Es wurde im theoretischen Teil zu diesem Themenbereich festgestellt, daß es nicht ausreicht, die Berufstätigkeit der Mutter allein zu erfassen, weil nach ersten Voruntersuchungen die Aus-

wirkungen solcher beruflichen Tätigkeit von der Schichtzugehörigkeit der Mutter, wahrscheinlich aber auch von der Qualifiziertheit der Tätigkeit abhängt.

Es wird deshalb das Ergebnis der KFA zu berichten sein, die diese Merkmale simultan betrachtet. Alle Typen von Merkmalsmustern konnten dabei im Stichprobenvergleich überprüft und bestätigt werden. Sie werden hier für die Gesamtstichprobe mitgeteilt:

Konfig. Nr.	Globaler Schichtindex Vater (1)	Berufstätigkeit Mutter 2:ganz 3:halb (25)	Soziale Selbsteinst. Mutter (23)	Berufl. (De-) qualifizierung Mutter (21)	Globaler Schichtindex Mutter (2)	Anzahl	Signifik.
1	1	2	2	2	2	12	0,1 %
2	1	3	2	2	1	10	0,1 %
3	2	2	2	2	2	33	0,1 %
4	2	3	1	1	3	11	0,1 %
5	2	3	2	2	2	61	0,1 %
6	3	3	1	1	3	4	1 %

Demnach gibt es zwei Typen (1 und 3) von ganztags beschäftigten Müttern, die sich beide als Angestellte, Beamtin, Selbständige u. a. einstufen und in einer Tätigkeit entsprechend ihrer Berufsausbildung stehen. Bei der Konfiguration 1 handelt es sich um Familien der oberen bzw. mittleren Mittelschicht nach den Berufen von Vater und Mutter (N = 12), die bei weiterer Analyse auch beide eine gehobene Ausbildung aufweisen können. Demgegenüber gehört die Familie vom Typ 3 der unteren Mittelschicht bzw. oberen Unterschicht an (N = 33), bringt also dementsprechend z. T. andere Voraussetzungen besonders bezüglich der Berufsausbildung mit. (Eine weitere KFA, die die Wohnungsgröße und das Vorhandensein eines eigenen Kinderzimmers zugleich untersucht, zeigt, daß sich der Familientypus 3 mit voll berufstätiger Mutter vom

Typus 1 auch dahingehend unterscheidet, daß die Wohnverhältnisse statt sehr gut wie bei Typ 1 durchschnittlich sind, aber durch die verdienende Mutter immerhin mittelgut!)

Für Familien mit Müttern, die halbtags arbeiten, liefert die KFA vier Merkmalskonfigurationen, während es für nicht berufstätige Mütter keine typischen Konstellationen gibt. Dabei gelten für den Typus 2, der Familien der gehobenen Mittelschicht (OM bzw. MM) umfaßt, in denen die Mutter halbtags berufstätig ist, die gleichen Bedingungen, die für den Typ 1 mitgeteilt wurden.

Davon abzuheben sind die Verhältnisse von Familien (Nr. 4 und 6), deren Mütter nach dem gelernten Beruf zur unteren Unterschicht gehören, sich selbst als Arbeiterin einschätzen und zudem alle noch einer Tätigkeit nachgehen, die weniger qualifiziert ist als ihr Beruf, den sie gelernt und vor der Ehe ausgeübt haben. Daß hier die mütterliche Berufstätigkeit bei der beruflichen Dequalifizierung andere Auswirkungen und Zusammenhänge aufzuweisen hat, ist anzunehmen. Inwieweit der höhere Status des Vater-Berufes (UM, OU) für die Familien nach dem Typus 4 kompensatorisch wirken kann, ist nach den vorliegenden Ergebnissen nicht zu entscheiden.

61 Familien sind von den Verhältnissen geprägt, die mit der Merkmalskonfiguration 5 gekennzeichnet werden können. Hier gehören sowohl die halbtags berufstätige Mutter als auch der Vater der unteren Mittelschicht bzw. oberen Unterschicht an, wobei sich die Mutter als Angestellte, Beamtin u. a. einschätzt und entsprechend ihrer Qualifikation auch tätig ist.

Mit diesen 6 empirisch abgesicherten Typen der Familienstruktur sind 131 von 302 Familien, deren Mütter halb- oder ganztags berufstätig sind, eindeutig beschreibbar. Eine Berücksichtigung der Kinderanzahl in den Familien in einer erneuten KFA zeigt, daß Mütter fast ausschließlich nur dann berufstätig sind, wenn sie

1 bis 2 Kinder haben, was eine weitere Differenzierung von Auswirkungen mütterlicher Berufstätigkeit verlangt, weil kinderreiche Familien in der global als untere Unterschicht definierten Gruppe häufig und damit berufstätige Mütter für diese Familien seltener sind.

Bezüglich der Variablen 25 "Berufstätigkeit der Mutter vor der Ehe" ergeben die Auswertungen keine systematischen Merkmalszusammenstellungen für Frauen, die nicht vor ihrer Heirat berufstätig gewesen sind.

Wird die Berufstätigkeit der Mutter auf ihre Zusammenhänge mit den Wohnungsverhältnissen und der Kinderanzahl, aber auch mit der sozialen Selbsteinschätzung von Vater und Mutter geprüft, so ist den Ergebnissen zu entnehmen, daß für immerhin 22 typische Arbeiterfamilien der Unterschicht durch die berufliche Tätigkeit der Mutter eine materielle Basis geschaffen wird, der ganzen Familie, aber auch dem Kind gute Wohnbedingungen zu schaffen.

Diese Ergebnisse zum Variablenbereich der mütterlichen Berufstätigkeit demonstrieren, wie komplex die Wechselbeziehungen der einschlägigen Sozialvariablen entsprechend der Hypothese 3.10. aussehen, so daß Ergebnisse zum Verhältnis zwischen Schülermerkmalen und mütterlicher Berufstätigkeit bei eindimensionaler Betrachtung des Ausmaßes von beruflicher Tätigkeit der Mutter zu einem großen Anteil die soziale Zusammensetzung der Stichprobe wiedergeben, weil wahrscheinlich die nicht berücksichtigten Sozialmerkmale globalerer Art wie Ausbildungsbedingungen der Eltern oder die materielle Existenz der Familien je nach der Stichprobenzusammensetzung durch die Variable "Berufstätigkeit der Mutter" erfaßt und in ihrer Auswirkung auf die Schülermerkmale untersucht werden. In diesem Zusammenhang fordern vielleicht auch die Ergebnisse von FERDINAND (1975), die ein Absinken der Schulnoten von Schülern zweiter Schuljahre mit der Geschwisteranzahl und mit dem Ausmaß der Berufstätigkeit der Mütter berichten, eine weitere Klärung, wie sich die einschlägigen sozialen Merkmale in der Untersuchungsgruppe verteilen.

6.4. Soziale Umweltbedingungen in der Familie und Schülermerkmale

Nachdem die sozialen Lebensbedingungen der Familien der untersuchten Schüler in ihrer Merkmalsstruktur und Wechselbeziehung geklärt worden und erste Schlüsse aufgrund der gewonnenen Ergebnisse auch für andere, vergleichbare Bezugspopulationen möglich sind, ist zu den Problembereichen 4) und 5) (s. die in Abschnitt 3.1. formulierten Fragestellungen und die dazu gebildeten Hypothesen unter 3.3.) Stellung zu nehmen und der Zusammenhang zwischen wichtigen sozialen Existenzbedingungen und den psychologischen Schülermerkmalen bzw. dem Schulversagen von Kindern zu prüfen. Die berichteten Ergebnisse zu den aufgefundenen Syndromen der sozialen Indikatoren haben deutlich machen können, daß hier nicht nur mit nichtlinearen Zusammenhängen zu rechnen ist, sondern sich auch die Bedeutungen, d. h. die Dimensionen vieler wichtiger Sozialvariablen mit dem Ausprägungsgrad ändern. Damit ist eine multiple Korrelationsanalyse zur Datenauswertung und -reduktion unangebracht. Es kommt deshalb zur Klärung dieses Problemkreises ebenfalls die KFA zur Anwendung. Das Vorgehen, die Ergebnisse an zwei zufallshalbierten Stichproben zu überprüfen, wird beibehalten. Da die Anzahl der simultan zu untersuchenden Merkmale für eine KFA begrenzt ist, werden die gemeinsam mit ausgewählten Schülermerkmalen berücksichtigten Sozialmerkmale immer nur einen Ausschnitt der Syndrome der sozialen Existenzbereiche darstellen können. Vor dem Hintergrund der im Abschnitt 6.3.2. geklärten typischen Strukturen der familiären Lebenslage ist aber eine direkte Einordnung der Ergebnisse in die überprüften Syndrome der sozialen Existenzweise möglich, sofern nicht außerdem detailliertere Auswertungsschritte angeschlossen werden.

6.4.1. Simultane Analysen der Indikatoren für die soziale Umweltsituation und der psychologischen Schülermerkmale Intelligenz, Konzentrationsleistung und Neurotizismus sowie Extraversion mit der KFA

Zur Analyse der Zusammenhänge zwischen den wichtigsten Merkmalen der materiellen Existenz der Familie und der schulbezogenen Intelligenzleistung, wie sie durch die Gesamtleistung der Schüler im PSB erfaßt wird, wurde eine KFA mit den Merkmalen: Wohnungsgröße (Variable 5), eigenes Zimmer für das Kind (Variable 7), Höhe des Einkommens (Variable 3), Kinderanzahl (Variable 24) und Anzahl von in der Wohnung lebenden Personen (Variable 6) sowie PSB-Gesamtleistung gerechnet. Die gewonnenen Typen waren aber nicht konsistent für beide Stichproben, so daß keine bestätigten und konsistenten Beziehungen der Gesamtleistung dieses Tests zu den ausgewählten sozio-ökonomischen Variablen zu berichten sind. Auch die Analyse für die Leistungen in den Progressiven Matrizen von RAVEN und die materiellen Merkmale blieben ohne klare Ergebnisse.

Wird jedoch das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus ebenfalls betrachtet, dann resultieren die folgenden Typen am Beispiel der Gesamtstichprobe:

Konfig. Nr.	N HANES	PM RAVEN	Eigenes Zimmer f. Kind (7)	Wohnungsgröße (5)	Pers.-Anzahl i. Wohnung (6)	Mietwohn. od. Eig.-Wohn/Haus (4)	Anzahl	Signif.
1	1	1	2	1	1	1	14	16
2	2	3	1	3	1	2	15	0,1
3	3	1	2	3	3	2	9	1
4	3	1	2	2	3	2	6	3
5	3	1	3	1	3	1	4	10
6	3	2	1	3	1	2	12	0,1

Unterdurchschnittliche Werte in den Progressiven Matrizen treten demnach für die Schülertypen 3, 4 und 5 gemeinsam mit hohen Neurotizismuswerten auf. Die Familien dieser Schüler haben es bei unterschiedlicher Wohnungsgröße nicht ermöglichen können, dem Kind ein eigenes Zimmer zur Verfügung zu stellen. Bei großer bis mittelgroßer Eigentumswohnung (bzw. entsprechenden Räumlichkeiten im eigenen Haus) sind die Verhältnisse dennoch deshalb beengt, weil 6 oder mehr Personen in der Familie leben (Typus 3 und 4). Die typische Familienkonstellation 5 weist dagegen die ungünstigsten Wohnbedingungen für das Kind (Zimmer zu viert oder gar kein Zimmer) und die Eltern auf, die eine kleine Mietwohnung mit 6 Personen teilen müssen. Auch hier zeigt der typische, unter diesen Bedingungen lebende Schüler einen hohen Neurotizismuswert und unterdurchschnittliche Leistungen in den PM zur Prüfung des induktiven Denkens und des allgemeinen Intelligenzniveaus. Dieser - nicht abgesicherte - Typus charakterisiert einen, wenn auch sehr kleinen Teil der Arbeiterfamilien, wie sich bei weiterer Auswertung zeigt, weil diese Familien zugleich der unteren Unterschicht angehören. Der gleichen Schicht entspricht bei näherer Untersuchung der Typ 1 von Familienbedingungen und Merkmalsausprägungen der Schüler bei N und PM. Bei höchstens vierköpfiger Familie, die aber in einer kleinen Mietwohnung wohnt, müssen sich diese Schüler ein Zimmer mit einem Geschwister teilen. Sie erbringen niedrige Intelligenzleistungen in den PM und sehen sich entsprechend der HANES als niedrig neurotisch an, wobei sie aber mindestens mittlere "Lügen"-Werte erreichen, wie eine nähere Inspektion der Daten zeigt.

Recht prägnant tritt eine mittel neurotische Schülerpersönlichkeit mit guten Intelligenzleistungen entsprechend der Konfiguration 2 hervor. Diese Kinder leben in kleinen Familien und haben ein eigenes Zimmer, weil die große Eigentumswohnung oder ein eigenes Haus dies gestatten. Mit hoher Wahrscheinlichkeit gehören diese Familien der mittleren bzw. oberen Mittelschicht an. Gleiche familiäre Verhältnisse herrschen für die Schüler,

die durchschnittliche Intelligenzleistungen im PM-Test zur allgemeinen Denkfähigkeit aufweisen, zugleich aber nicht mittlere, sondern hohe Neurotizismuswerte zeigen (Typ 6).

Dieses Ergebnis spricht dafür, daß unter diesen guten materiellen Verhältnissen - die positiven Wohnverhältnisse korrespondieren überzufällig häufig mit hohem Einkommen-, die dem Kind zugleich ein eigenes Zimmer ermöglichen können, ein gutes oder mittleres, aber kein unterdurchschnittliches Intelligenzniveau bei den Schülern zu beobachten ist, je nachdem ob die neurotische Tendenz mittel oder hoch ausgeprägt ist. Bei durchgängig guten materiellen Verhältnissen mit für den Schüler positiven Wohnverhältnissen scheint die Familiensituation nicht weiter zu differenzieren, ob die allgemeine Intelligenz durchschnittlich oder überdurchschnittlich ist. Das scheint vielmehr von der Schülerpersönlichkeit, unbeeinflußt von der aktuellen materiellen, da guten Existenzlage, abzuhängen,und ob mittlere oder hohe Neurotizismuswerte zugleich gegeben sind. Niedrige Intelligenzwerte treten allerdings durchgängig dann auf, wenn das Kind kein eigenes Zimmer hat. Das kann an der kleinen Wohnung liegen, wie bei den beiden Familientypen, die als Unterschichtfamilien eingestuft werden können - dabei tritt bei Kategorie 3 für die Variable: "Zimmer für das Kind"hohe neurotische Tendenz, bei Kategorie 2 niedrige neurotische Tendenz mit zumindest mittleren "Lügen"-Werten auf -, oder an der großen Zahl von Angehörigen, die mit in der Familie leben.

Interessant ist die Frage, wie die Verhältnisse sich darstellen, wenn statt der Persönlichkeitsvariablen Neurotizismus die Extraverion in die Auswertung eingeht. Es lassen sich dabei 2 Typen von Schülerpersönlichkeit und sozio-ökonomischen Syndromen unterscheiden (dargestellt an der Gesamtstichprobe):

Konfig. Nr.	E HA-NES	PM HA-VEN	Eigenes Zimmer f. Kind (7)	Wohnungsgröße (5)	Pers.-Anzahl i. Woh. (6)	Mietwoh. od. Eig. Wohn./ Haus (4)	Anz.	Sign.
1	2	1	2	3	3	2	15	0,1 %
2	2	3	1	3	1	2	17	0,1 %

Demnach resultieren nur zwei Typen der Schülerpersönlichkeit, die sich nicht nach ihrer Extraversionsneigung, die durchschnittlich ausgeprägt ist, unterscheiden lassen, wohl aber nach dem Intelligenzniveau. Hohe Werte in den Progressiven Matrizen gehen dabei einher mit einem eigenen Zimmer in einer Eigentumswohnung (bzw. Haus), in der eine kleine Familie wohnt, die vorrangig zur mittleren oder oberen Oberschicht gehört (Typus 2). Die Wohnungsbedingungen scheinen auch für die Konfiguration Nr. 1 auf den ersten Blick gut, weil es sich ebenfalls um Familien in Eigentumswohnungen oder mit eigenem Haus handelt, in denen über 100 qm Wohnfläche zur Verfügung steht. Allerdings erfordert die Anzahl der mindestens 6 Familienangehörigen - eher viele Kinder - eine räumliche Einschränkung. Diese Familien gehören, allerdings ohne statistische Absicherung, der oberen und mittleren Mittelschicht und der unteren Mittelschicht und oberen Unterschicht an. Die Kinder dieser Familien sind bei mittlerer Extraversion nach ihrer allgemeinen Denkfähigkeit unterdurchschnittlich intelligent.

Im folgenden Auswertungsschritt werden die Schüler nach den beiden Persönlichkeitsmerkmalen, dem allgemeinen Intelligenzniveau entsprechend den Testergebnissen in den PM und nach ihrer verbalen Intelligenz (PSB - Untertests 1 und 2, sowie 5 und 6) daraufhin untersucht, inwieweit sie unter Berück-

sichtigung der Kinderanzahl der Familie, also ihrer Geschwister, ein eigenes Zimmer zur Verfügung haben. Ein dabei gewonnener überprüfter Typus zeigt die Merkmalskombination:

N HA-NES	E HA-NES	PM RA-VEN	PSB 1+2	PSB 5+6	Anzahl d. Kinder i. der Fam. (24)	Eigenes Zimmer f. Kind (7)	Anz.	Signif.
2	2	3	3	3	1	1	13	0,1 %

Dieser Schülertyp mit hohen verbalen Intelligenzleistungen bei mittlerer neurotischer Tendenz und Extraversion weist zugleich eine überdurchschnittliche allgemeine Intelligenz auf. Er ist in einer Familie als einziges Kind oder mit höchstens einem Geschwister aufgewachsen und ihm steht - bei gutem Einkommen der Eltern nach näherer Auswertung - ein eigenes Zimmer zur Verfügung. Bei diesem Typus lassen sich mittlere bis gute Wohnverhältnisse auffinden.

Zur Überprüfung der Hypothese 4.5. werden die Konzentrationsleistungsmerkmale GZ und Fehler zusammen mit den sozialen Indikatoren zu den Wohnungsverhältnissen unter Kontrolle der Familiengröße einer KFA zugeführt. Es lassen sich dabei keine Typen auffinden, die bestätigt werden könnten. Erst die gemeinsame Betrachtung von Intelligenzmerkmalen und "d 2"-Ergebnissen ergab die schon für das allgemeine Intelligenzniveau und die verbale Intelligenz mitgeteilten Befunde. Da hier die "d 2"- Merkmale zur Reduktion der Typenvielfalt nichts beitragen, muß die Hypothese 4.5. verworfen werden, weil die Ergebnisse wahrscheinlich auf den Anteil der Konzentrationsleistungsdimensionen an dem allgemeinen Faktor der Intelligenz zurückzuführen sind.

Die Ergebnisse zum Vergleich von den sozio-ökonomischen Merkmalstypen der untersuchten Familien und den Schülermerkmalen lassen zu den Hypothesen des Problemkreises 4) folgende Aussagen zu:

Die Hypothese 4.1. muß verworfen werden, weil sich für die allgemeine, bildungsabhängige Gesamtleistung im PSB keine klaren Schülertypen finden ließen, die zugleich ein Syndrom materieller Bedingungen repräsentieren. Auch die Hypothesen 4.2. und 4.3. bedürfen nach den vorliegenden Ergebnissen einer Änderung; denn nicht verbale Intelligenzleistungen und die neurotische Tendenz von Schülern einzeln konstituieren gemeinsam mit den materiellen Lebens- und Wohnbedingungen abhängige Schülerpersönlichkeiten. Die Wohnverhältnisse scheinen sich unter Berücksichtigung der Anzahl der Familienangehörigen bzw. der Geschwisteranzahl auch gerade darin für die kindliche Entwicklung zu konkretisieren, daß das Kind ein eigenes Zimmer hat oder nicht. Diese Tatsache steht in Wechselwirkung zur Größe der Familie, den Einkommensverhältnissen, der Berufsgruppen- und damit Schichtzugehörigkeit und der Wohnungsgröße.

Bei positiven Verhältnissen der materiellen Lebenslage und der Einzelindikatoren tritt überzufällig oft ein Schülertypus auf, der hohe allgemeine bzw. verbale Intelligenzleistungen bei durchschnittlicher neurotischer Tendenz aufweist. Sofern diese familiären Bedingungen gegeben sind, sinkt das Intelligenzniveau nicht unter den Durchschnitt ab, selbst wenn der Neurotizismuswert hoch ist. Unter anderen, weniger günstigen Wohn- und Lebensverhältnissen tritt mit extremen Neurotizismuswerten nur ein niedriges Intelligenzniveau auf. Das spricht für die Hypothese 4.4. und erfordert entsprechende Modifizierungen für die Sicht der Probleme nach den Hypothesen 4.1. bis 4.3.. Auch die gewonnene Schülerpersönlichkeit mit hohen allgemeinen und verbalen Intelligenztestwerten bei mittlerer Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale hat ein Zuhause mit eigenem Zimmer und

guten sozialen Möglichkeiten (Schichtzugehörigkeit, Einkommen), was ebenfalls die Hypothese 4.4. bestätigt.

Bei einer gemeinsamen Untersuchung der Merkmale der Schülerpersönlichkeit und der sozio-kulturellen Variablen am Beispiel der Ausbildung der Eltern, Weiterbildung des Vaters und des Ausbildungsziels für den Schüler läßt sich die Abhängigkeit des Intelligenzniveaus sowohl nach den Progressiven Matrizen, als auch nach den verbalen Untertests des PSB bzw. dem PSB-Gesamtwert von dem Bildungsstand der Eltern bestätigen. Es resultiert ein Schülertyp mit hohen Intelligenzwerten in den PM, aber auch in den verbalen Subtests des PSB bzw. nach der Gesamttestleistung im PSB, für den die Eltern das Abitur anstreben. Die Ausbildungsbedingungen der Eltern differenzieren sich derart, daß Väter mit Besuch der Mittelschule oder des Gymnasiums ohne Abschluß, aber auch mit gehobenem Berufsabschluß zu dieser Konfiguration der Schülermerkmale gehören; diese Väter haben sich auch z. T. selbst beruflich weitergebildet. Die Mütter haben die Realschule oder das Gymnasium ohne Abschluß besucht, weisen aber bei einem anderen Typ auch nur Volksschulbildung mit Lehre auf. Es scheint auch hier die Schulbildung des Elternteils entscheidend zu sein, der den höheren Berufsabschluß in der Familie erreicht hat.

Weitere Auswertungsschritte lassen erkennen, daß die Väter von Schülern mit dieser Merkmalskonfiguration an einem Arbeitsplatz tätig sind, der nach allen drei Dimensionen des FEA in positiver Richtung gekennzeichnet ist. Die Hypothese 4.6. kann demnach aufrechterhalten und in Richtung des genannten Syndroms der sozialen Familienbedingungen ergänzt werden.

Zur Überprüfung der Hypothese 4.7. zum Zusammenhang von Arbeitsplatzdimensionen nach dem FEA und der neurotischen Tendenz der Kinder, deren Väter unter diesen Bedingungen arbeiten, wurde eine KFA mit der Variablenzusammenstellung: Neurotizismus der

Schüler, FEA-Dimension 1, 2 und 3 durchgeführt. Da diese Analyse alle beiden prägnanten Typen von Arbeitspätzen - 1 1 1 und 3 3 3 , s. unter 6.3.2.4. - für jede Neurotizismusausprägung von Schülern erbrachte, wurde geprüft, ob eine gemeinsame Berücksichtigung beider Persönlichkeitsmerkmale, also von Neurotizismus und Extraversion zusammen, Anhaltspunkte zum Verständnis liefern würde. Da auch diese KFA keine systematischen Einflüsse der Arbeitsplatzsyndrome auf die Persönlichkeitsvariablen der Kinder belegen konnte, ist die Hypothese 4.7. vorerst nicht bestätigt.

Auch die gemeinsame Betrachtung von Arbeitsplatzmerkmalen und Intelligenz spricht ebenfalls für einen generellen Einfluß von positiven Berufs- und Arbeitsbedingungen auf die Intelligenzleistungen der Kinder, obwohl sich hier ebenso der Soziale Status und/oder der Ausbildungsstand des Vaters auswirken können, weil sie gemeinsam mit diesen Arbeitsplatzdimensionen ein typisches Syndrom bilden; in keinem Fall ist aber eine Konfiguration abzusichern, die den Zusammenhang gerade der FEA-Dimension 2 und der Schülerintelligenz belegt. Nach den Auswertungen mittels der KFA ließ sich damit die Hypothese 4.8. nicht absichern. Auch eine ergänzende Auswertung nach den anderen erfaßten Merkmalen der beruflichen Existenz blieb ohne Ergebnisse für Beziehungen zwischen den affektiven und intellektuellen Schülermerkmalen und den Berufsbedingungen des Vaters.

Im folgenden wird unter dem Bereich der Variablen zur familiären Struktur die Berufstätigkeit der Mutter zuerst in Wechselbeziehung zu der Intelligenz der Schüler untersucht, wobei die soziale Selbsteinschätzung der Mutter sowie ihre Berufsgruppenzugehörigkeit nach KLEINING und MOORE, aber auch die berufliche Qualifiziertheit ihrer Arbeit im Verhältnis zur Ausbildung und das Einkommen der Familie berücksichtigt sind. Da die Auswirkungen der mütterlichen Berufstätigkeit besonders in Bezug auf ihre Einflüsse bei der Entwicklung der bildungsabhängigen Intelligenz und der Schulleistungen diskutiert werden, geht als

Intelligenzmerkmal die Gesamtleistung im PSB in die Auswertung ein.

Die recht komplexen Ergebnisse werden hier inhaltlich geordnet dargestellt, weil die gewonnenen Typen sehr zahlreich sind, die die Verhältnisse von 70 Familien aufklären, in denen die Mutter arbeitet (aufgrund fehlender Angaben in einzelnen Variablen bezieht sich die Aussage über die Zusammenhänge in dieser KFA auf N = 207 Familien mit berufstätigen Müttern). Sie lassen eine Zusammenfassung in folgender Weise zu: Betrachtet man die gewonnenen Typen bei ganztägig berufstätigen Müttern, so zeigt sich, daß es einmal niedrig intelligente Schüler bei 8 Familien gibt, die der globalen Schichtkategorie 1 (OM und MM) oder 2 (UM und OU) nach dem Mutterberuf angehören, ein hohes Einkommen haben und in denen die Mutter gemäß ihrer Ausbildung als Angestellte, Beamtin u. a. tätig ist. Zugleich gibt es eine Konfiguration bei ganztägiger Berufsarbeit der Mutter (OM oder MM) und gleichen sozialen Bedingungen, die die Schüler dieser Familien als durchschnittlich intelligent ausweist (N = 5). Diese Konfiguration für die obere und mittlere Mittelschicht nach dem Mutterberuf bleibt erhalten, wenn außer der PSB-GL nur die Berufstätigkeit der Mutter und ihr sozialer Status in einer gesonderten KFA mit diesen wenigen Variablen analysiert werden.

Bei halbtags beschäftigten Müttern belegen die typischen Konstellationen von Variablenausprägungen, daß alle drei Intelligenzgrade nach der PSB-Gesamtleistung von Schülern auftreten, so daß keinesfalls ein systematischer negativer Effekt der Halbtagsarbeit auf die Intelligenz der Kinder zu beobachten ist. Selbst bei Müttern, die als Arbeiterin halbtags tätig sind und sich auch als solche einstufen, obwohl sie einen qualifizierteren Berufsabschluß erreicht haben, sind die Kinder nach zwei Typen (mittleres und hohes Einkommen der Eltern) niedrig intelligent , aber auch entsprechend einer Konfiguration hoch intelligent. Auch für die Gruppe von Eltern, die der unteren Mittelschicht entsprechend dem Beruf der Mutter zuzurechnen sind, können niedrige, mittlere und

Schüler, FEA-Dimension 1, 2 und 3 durchgeführt. Da diese Analyse alle beiden prägnanten Typen von Arbeitspätzen - 1 1 1 und 3 3 3 , s. unter 6.3.2.4. - für jede Neurotizismusausprägung von Schülern erbrachte, wurde geprüft, ob eine gemeinsame Berücksichtigung beider Persönlichkeitsmerkmale, also von Neurotizismus und Extraversion zusammen, Anhaltspunkte zum Verständnis liefern würde. Da auch diese KFA keine systematischen Einflüsse der Arbeitsplatzsyndrome auf die Persönlichkeitsvariablen der Kinder belegen konnte, ist die Hypothese 4.7. vorerst nicht bestätigt.

Auch die gemeinsame Betrachtung von Arbeitsplatzmerkmalen und Intelligenz spricht ebenfalls für einen generellen Einfluß von positiven Berufs- und Arbeitsbedingungen auf die Intelligenzleistungen der Kinder, obwohl sich hier ebenso der Soziale Status und/oder der Ausbildungsstand des Vaters auswirken können, weil sie gemeinsam mit diesen Arbeitsplatzdimensionen ein typisches Syndrom bilden; in keinem Fall ist aber eine Konfiguration abzusichern, die den Zusammenhang gerade der FEA-Dimension 2 und der Schülerintelligenz belegt. Nach den Auswertungen mittels der KFA ließ sich damit die Hypothese 4.8. nicht absichern. Auch eine ergänzende Auswertung nach den anderen erfaßten Merkmalen der beruflichen Existenz blieb ohne Ergebnisse für Beziehungen zwischen den affektiven und intellektuellen Schülermerkmalen und den Berufsbedingungen des Vaters.

Im folgenden wird unter dem Bereich der Variablen zur familiären Struktur die Berufstätigkeit der Mutter zuerst in Wechselbeziehung zu der Intelligenz der Schüler untersucht, wobei die soziale Selbsteinschätzung der Mutter sowie ihre Berufsgruppenzugehörigkeit nach KLEINING und MOORE, aber auch die berufliche Qualifiziertheit ihrer Arbeit im Verhältnis zur Ausbildung und das Einkommen der Familie berücksichtigt sind. Da die Auswirkungen der mütterlichen Berufstätigkeit besonders in Bezug auf ihre Einflüsse bei der Entwicklung der bildungsabhängigen Intelligenz und der Schulleistungen diskutiert werden, geht als

Intelligenzmerkmal die Gesamtleistung im PSB in die Auswertung ein.

Die recht komplexen Ergebnisse werden hier inhaltlich geordnet dargestellt, weil die gewonnenen Typen sehr zahlreich sind, die die Verhältnisse von 70 Familien aufklären, in denen die Mutter arbeitet (aufgrund fehlender Angaben in einzelnen Variablen bezieht sich die Aussage über die Zusammenhänge in dieser KFA auf N = 207 Familien mit berufstätigen Müttern). Sie lassen eine Zusammenfassung in folgender Weise zu: Betrachtet man die gewonnenen Typen bei ganztägig berufstätigen Müttern, so zeigt sich, daß es einmal niedrig intelligente Schüler bei 8 Familien gibt, die der globalen Schichtkategorie 1 (OM und MM) oder 2 (UM und OU) nach dem Mutterberuf angehören, ein hohes Einkommen haben und in denen die Mutter gemäß ihrer Ausbildung als Angestellte, Beamtin u. a. tätig ist. Zugleich gibt es eine Konfiguration bei ganztägiger Berufsarbeit der Mutter (OM oder MM) und gleichen sozialen Bedingungen, die die Schüler dieser Familien als durchschnittlich intelligent ausweist (N = 5). Diese Konfiguration für die obere und mittlere Mittelschicht nach dem Mutterberuf bleibt erhalten, wenn außer der PSB-GL nur die Berufstätigkeit der Mutter und ihr sozialer Status in einer gesonderten KFA mit diesen wenigen Variablen analysiert werden.

Bei halbtags beschäftigten Müttern belegen die typischen Konstellationen von Variablenausprägungen, daß alle drei Intelligenzgrade nach der PSB-Gesamtleistung von Schülern auftreten, so daß keinesfalls ein systematischer negativer Effekt der Halbtagsarbeit auf die Intelligenz der Kinder zu beobachten ist. Selbst bei Müttern, die als Arbeiterin halbtags tätig sind und sich auch als solche einstufen, obwohl sie einen qualifizierteren Berufsabschluß erreicht haben, sind die Kinder nach zwei Typen (mittleres und hohes Einkommen der Eltern) niedrig intelligent , aber auch entsprechend einer Konfiguration hoch intelligent. Auch für die Gruppe von Eltern, die der unteren Mittelschicht entsprechend dem Beruf der Mutter zuzurechnen sind, können niedrige, mittlere und

hohe Intelligenztestleistungen beobachtet werden.

Damit ist zu diesem Problem in der Weise empirisch begründet Stellung zu nehmen, daß die Halbtagsarbeit von Müttern, selbst in Tätigkeitsfeldern unter ihrem Ausbildungsstand als Arbeite - rinnen, ohne einen nachweisbaren Einfluß auf die Intelligenz- leistungen von Kindern im bildungsabhängigen PSB zu sein scheint. Ohne beobachtbare systematische Effekte gruppieren sich untere, mittlere und hohe Intelligenzwerte der Kinder um die sozialen Syndrome zur Berufsarbeit; vielleicht auch deshalb, weil alle Familien mit berufstätigen Müttern der mittleren oder hohen Einkommensgruppe zuzurechnen sind, so daß selbst bei dequalifizierter Tätigkeit wie bei Müttern der unteren Unterschicht die gewonnenen materiellen Möglichkeiten der Familie von ausgleichender oder fördernder Wirkung sind. Demnach ist für Halbtagsarbeit die Hypothese 4.9. in ihrem ersten Teil vorläufig bestätigt.

Für eine volle Berufstätigkeit der Mutter zeichnet sich bei der globalen Schichtkategorie 2 (UM und OU) der Mutter tendenziell eine niedrige Intelligenzausprägung der Kinder ab, für Mütter der oberen oder mittleren Mittelschicht niedrige und mittlere Intelligenzleistungen. Hier kann diskutiert werden, ob volle Tätigkeit der Mutter bei schon guten bis durchschnittlichen sozialen und materiellen Verhältnissen der Familie von negativer Auswirkung auf die kindliche Leistungsentwicklung ist.

Eine weniger komplexe KFA, die die vier Subtests des PSB zur Abschätzung der verbalen Intelligenz (PSB 1+2, PSB 5+6) zusammen mit der Berufstätigkeit der Mutter und ihrer globalen Schicht einbezieht, bestätigt auch für die verbalen Intelligenzleistungen von Schülern, daß die Arbeitstätigkeit ohne Belang für diese Intelligenzdimension zu sein scheint: Für Familien mit berufstätigen Müttern ergeben sich dabei keine Typen, wohl aber für Familien mit nicht berufstätigen Frauen, die aber auch die unterdurchschnittlichen und überdurchschnittlichen Intelligenzsyndrome gleichermaßen umfassen.

Für die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus und Extraversion der Schüler wurden die Zusammenhänge zur Berufstätigkeit der Mutter unter Hinzunahme ihres generellen Schichtindexes sowohl einzeln, als auch gemeinsam geprüft: Es zeigen sich für alle drei Analysen, daß zwischen dem Ausmaß der beruflichen Tätigkeit unter Berücksichtigung von Wechselwirkungen zum sozialen Status der Mutter und den Persönlichkeitsdimensionen - N oder E einzeln oder bei gemeinsamer Analyse - keine Zusammenhänge bestehen. Auch für die Konzentrationsmerkmale Mengenleistung und Fehler im "d 2" lassen sich keine Konfigurationen nachweisen. Im folgenden Abschnitt wird dieser Zusammenhang von Berufstätigkeit der Mutter und Schülermerkmalen für das "Sitzenbleiber"-Problem erneut relevant sein. Zuvor sei jedoch noch ein Ergebnis berichtet zur Beziehung zwischen der Länge des Kindergartenbesuchs und den Schülermerkmalen: Neurotizismus, Extraversion, PM (RAVEN) sowie der verbalen Intelligenz. Kinder, die den Kindergarten nicht besucht haben, sind demnach überzufällig häufig dem Schülertyp zuzuordnen, der hohe Neurotizismuswerte bei mittlerer Extraversion und niedrigen Leistungen in den PM sowie PSB 1+2 und PSB 5+6 aufweist. Bei längerem Kindergartenbesuch resultiert ein Typus mit niedrigem Neurotizismus, mittlerer Extraversion und hohen Intelligenzwerten.

6.4.2. Soziale Merkmale und Schulversagen

Um an den vorangegangenen Problemkreis anzuknüpfen, wird zuerst die Frage beantwortet, ob die Berufstätigkeit der Mutter von systematischem Einfluß auf das Schulversagen der in diesen Familien aufgewachsenen Kindern ist. In die Konfiguration zu dieser Fragestellung, die für die Gesamtstichprobe gerechnet wurde, gingen außer den Variablen Schulversagen und der Berufstätigkeit der Mutter unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit auch die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus und das Merkmal Sitzenbleiben ein. Dabei ergeben sich zwei Typen von Schülern, die sitzengeblieben sind. 9 sitzengebliebene Schüler gehören dem Schülertyp mit mittlerer neurotischer Tendenz an, deren Mütter der unteren Unterschicht zuzurechnen und nicht berufstätig sind. Die zweite Gruppe der Schulversager (N = 4), ebenfalls

nach dem Beruf der Mutter Arbeiterkinder der unteren Unterschicht, sind hoch neurotisch und leben in einer Familie mit halbtags berufstätiger Mutter. Nach diesen Daten gibt es sitzengebliebene Schüler für berufstätige ebenso wie für nicht-berufstätige Mütter. (Auch eine Analyse der Gruppe der Schulversager statt der Gesamtstichprobe blieb in der Beziehung ohne Ergebnisse.)

Wenn überhaupt, könnte die Halbtagsbeschäftigung der Mutter mit erhöhten Neurotizismuswerten der Kinder einhergehen, jedoch wurde unabhängig von dem Problemkreis "Schulversagen" in der Diskussion der Ergebnisse unter 6.4.1. zur mütterlichen Berufstätigkeit kein Beleg für diese Annahme gefunden. Vielmehr scheint es so zu sein, daß sich hier die Schichtzugehörigkeit der Mutter zur unteren Unterschicht im Zusammenhang zu mittlerer und hoher Neurotizismusneigung des Kindes auswirkt, die beide mit dem Schulversagen korrespondieren.

Im weiteren Auswertungsgang, der das Schulversagen der Kinder in Beziehung auf die Bedingungen ihrer sozialen Existenz zu Hause untersucht, wird die Gruppe der sitzengebliebenen Schüler, für die die sozialen Daten vorliegen (N = 108), auf überzufällige Typen von Syndromen der sozialen Familienverhältnisse statistisch getestet. Für die Merkmalszusammenstellungen, die zusammen mit der Variable "Sitzenbleiben" in der gesamten Untersuchungsgruppe, also bei allen Schülern ausgewertet wurden, werden die Ergebnisse zur Ergänzung mit herangezogen.

Zur ersten Klärung wurden aus den materiellen Existenzbedingungen nur die Merkmale: Zimmer für das Kind, Wohnungsgröße, Anzahl der in der Familiengemeinschaft lebenden Personen und Miet- oder Eigentumswohnung bzw. Haus herausgegriffen und ihre Konstellationen für Schulversagen untersucht. Die beiden erhaltenen überzufälligen Konfigurationen weisen gerade auch für die Sitzenbleiber die bei allen Schülern gefundene Bedeutung eines eigenen Zimmers nach: Ein Typus beschreibt sitzengebliebene Schüler, die bei

großer Wohnung (Eigentumswohnung oder Haus) aufgrund vieler Mitbewohner kein Zimmer für sich haben, die also bei guten materiellen Voraussetzungen keinen ruhigen eigenen Bereich zur Verfügung haben. Sitzengebliebene Schüler des zweiten Familientyps müssen sich ihr Zimmer mit mindestens 3 Geschwistern teilen oder haben auch zu viert kein Zimmer; auch hier wohnen viele Familienmitglieder in der Wohnung, allerdings bei dieser Konfiguration in einer kleinen Mietwohnung.

Wird in einer weiteren KFA zur Kennzeichnung der materiellen Lage das Einkommen und zur Klärung der familiären Struktur die Kinderanzahl und die Anzahl der mitverdienenden Personen im Haushalt ergänzt, sowie als Schülervariable die Intelligenztestleistung im PSB hinzugenommen, um auch eine Aussage zur Intelligenz machen zu können, dann handelt es sich bei den zwei Typen, die bestätigt werden konnten, um Familien mit 3 bis 4 Kindern. Für den ersten Typ kann ergänzt werden, daß diese Familien ein mittleres Einkommen verdienen und die Mutter nicht berufstätig ist. Die zweite Gruppe von Familien, die in einer Mietwohnung lebt, gehört der niedrigen Einkommensgruppe an. Auch hier verdient die Mutter nicht mit, ist also ebenfalls nicht berufstätig. Die Kinder dieser beiden Familientypen erreichen nach dem PSB-Gesamtwert niedrige Intelligenzleistungen, sind also Schulversager mit unterdurchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit.

Eine KFA, die das Schulversagen, sowie die neurotische Tendenz und das relativ bildungsunabhängige Intelligenzniveau als wichtige Schülermerkmale in Beziehung zu den Wohnbedingungen setzt, zeigt das Ergebnis:

Kon. fig. Nr.	N HA- NES	PM RA- VEN	Eigenes Zimmer d. Kind (7)	Wohn. größe (5)	Anz. d. Pers.i. Wohn. (6)	Miet-, Eigen- tumswohn. od. Haus (4)	Anzahl	Signif.
1	2	3	2	2	3	1	3	5 %
2	3	1	2	2	3	1	3	5 %
3	3	1	2	2	3	2	3	1 %
4	3	1	2	3	3	2	4	0,1 %

Die Gemeinsamkeit aller 4 Familienkonstellationen besteht darin, daß bei mehr als 6-köpfiger Familie dem Kind ein Zimmer nur mit 1 oder 2 Geschwistern zusammen zur Verfügung steht, unabhängig davon, ob es sich um eine mittelgroße Mietwohnung oder eine mittelgroße bis große Eigentumswohnung (bzw. um ein eigenes Haus)handelt. Für 10 von 107 sitzengebliebenen Schülern tritt zugleich eine überdurchschnittliche neurotische Tendenz mit niedrigem allgemeinen Intelligenzniveau auf. Nur für Familien, die in einer mittelgroßen Mietwohnung leben, zeigt sich neben der niedrig intelligenten und hoch neurotischen Schülerpersönlichkeit auch ein gut intelligenter und mittel neurotischer Typ von sitzengebliebenen Schülern, der 3 Schüler von den Sitzenbleibern beschreibt.

Wird statt des Neurotizismus die Extraversion in der genannten Variablenanordnung untersucht, dann zeigen sich die sitzengebliebenen Schüler, die hoch extravertiert sind, als die, die eher ein eigenes Zimmer haben, während mittel extravertierte Schulversager bei mittelgroßer bis großer Wohnung und vielen Familienmitgliedern in der Wohnung ein Kinderzimmer mit anderen Geschwistern teilen müssen. Es ergeben sich dabei auch niedrige Werte für das allgemeine Intelligenzniveau der Schüler.

Nach diesen Ergebnissen scheinen die Wohnbedingungen und auch die materiellen Verhältnisse in Wechselwirkung mit der Familiengröße und Kinderanzahl entsprechend der Hypothese 4.10 wichtige Variablen bei der Analyse des Schulversagens zu sein, das zu-

gleich Syndromen von Merkmalsausprägungen des Intelligenz- und Persönlichkeitsbereichs wie der materiellen Lebensbedingungen der Familie zugeordnet werden kann.

Die sozio-kulturellen Variablen des Elternhauses von Sitzenbleibern sind auf den Ausbildungsstand des Vaters, seine soziale Selbsteinschätzung und seine globale Schichtzugehörigkeit reduzierbar, wenn man ihre häuslichen Verhältnisse charakterisieren will. Die Einbeziehung der Schulausbildung der Mutter, Weiterbildung des Vaters u. a. tragen zur Aufklärung der Typenvielfalt von Sitzenbleibern nichts bei. Das verwundert deshalb nicht, weil sich bei der Untersuchung von Syndromen der sozio-kulturellen Existenz der Schülerfamilien schon herausgestellt hatte, daß die Ausbildung desjenigen Elternteils prägend ist, der den höheren Schul- und Berufsabschluß in der Familie erreicht hat; und das ist mit hoher Wahrscheinlichkeit der Vater, denn es ließen sich unter 6.3.2.3. keine Typen für Familien gewinnen, in denen der Ausbildungsstand der Mutter systematisch besser als der des Vaters war.

Eine KFA der Merkmale Schul- und Berufsabschluß des Vaters, seine soziale Selbsteinschätzung, sowie Schichtzugehörigkeit bei Vater und Mutter für die Gruppe der sitzengebliebenen Schüler konnte 12 der "Sitzenbleiber" dem einen prägnanten Sozialsyndrom zuordnen: Die Familie gehört nach dem Schichtindex von Vater und Mutter zur unteren Unterschicht; der Vater schätzt sich selbst als Arbeiter ein und besitzt nur einen Volksschulabschluß ohne Lehre. Bei Einbeziehung des Merkmals Schulversagen konnte diese Konfiguration auch in der Gruppe aller Schüler für die sitzengebliebenen Schüler bestätigt werden. Sie kommt etwa fünfmal häufiger (im Verhältnis zur Größe der Untersuchungsgruppe) bei den "Sitzenbleibern" vor als in der Gesamtstichprobe.

Bei näherer Inspektion der Daten erweisen sich 30 % der "Sitzenbleiber" als Kinder von Vätern, die die Volksschule

ohne Lehre absolviert haben, bzw. 38 % von Vätern mit Volksschulabschluß und Lehre. Interessanterweise trägt neben der Schulbildung nicht die globale Schichtzuordnung nach KLEINING und MOORE bei hierarchischer Reduktion der berücksichtigten Sozialmerkmale in der KFA am stärksten zur Typenkonstituierung bei, sondern die soziale Selbsteinschätzung des Vaters, nämlich als Arbeiter. Auf Familien, in denen der Vater Arbeiter nach eigener Einstufung ist, entfallen 68 % der sitzengebliebenen Schüler. Dabei resultiert der Typ von Vätern, die sich als Arbeiter einstufen und keine Lehre abgeschlossen haben wie auch die Konstellation: Einstufung als Arbeiter und Volksschulbildung mit Lehre. Eine Berücksichtigung der sozialen Mobilität des Vaters läßt keine systematischen Effekte dieser Variablen erkennen. Das gilt ebenso für die Weiterbildung des Vaters.

Eine Analyse zu der Frage, in welcher Klasse Schüler bei welcher sozialen Situation der Familie versagen, bringt nur für das Sitzenbleiben in der 2. und 3. Klasse Ergebnisse. Hier ist ebenfalls das genannte Syndrom entscheidend, das so beschrieben und ergänzt werden kann: Schüler aus den Familien versagen überzufällig häufig in der Schule, besonders häufig in der 2. und 3. Klasse der Grundschule, deren Väter zur Unterschicht gehören, sich als Arbeiter einschätzen, einen Volksschulabschluß ohne oder auch mit Lehre haben und meistens in einem Beruf entsprechend ihrer Ausbildung zum Zeitpunkt der Untersuchung tätig sind. Sie haben sich nicht weitergebildet und gehören der gleichen oder einer niedrigeren Schicht im Vergleich zu ihrem Elternhaus an.

Eine Untersuchung der Arbeitsplatzsituation bestätigt einmal diesen Typ von Familien, in denen die Kinder häufiger sitzen geblieben sind, und belegt für ihn die negative Arbeitskonstellation in allen drei Dimensionen des FEA. Es zeigt sich aber auch eine zweite Familienkonstellation, in der der Vater

die Volksschule mit Lehre abgeschlossen hat und nach dem allgemeinen Schichtindex der unteren Mittelschicht oder oberen Unterschicht angehört, in gleicher oder in einer niedriger qualifizierten Tätigkeit steht als es seiner Berufsausbildung entspricht und in der Arbeitsplatzdimension 2 des FEA mittlere Werte aufweist, die bei einem Typ mit mittlerer, bei einem weiteren Typ mit niedriger Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz (FEA-Dimension 1) einhergeht. Nach der Dimension 3 des FEA handelt es sich aber bei allen drei Typen von Ausbildungs- und Berufsbedingungen des Vaters von Sitzenbleibern um einen Arbeitsplatz, der eine sach- und objektbestimmte Tätigkeit ohne Entfaltungsmöglichkeiten einschließt. Mit diesen Ergebnissen ist die Hypothese 4.11 bestätigt: Alle berichteten Typen, die Lebensbedingungen nach den relevanten sozialen Existenzausschnitten bei Familien von sitzengebliebenen Schülern beschreiben, sind durch niedrigen Ausbildungsstand und negative soziale und berufliche Situation gekennzeichnet.

7. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die durchgeführten Untersuchungsschritte und die dabei gewonnenen Ergebnisse, wie sie mitgeteilt wurden, gestatten, erneut und mit einigen empirisch gesicherten Befunden zu dem Anliegen dieser Arbeit zurückzukehren, nämlich das psychologische Merkmalsfeld von Schülern in den Dimensionen abzustecken, die sich für ihren Umgang mit der Lern- und Leistungssituation des Schulalltags und seinen sozialen Anforderungen und Möglichkeiten als wichtig gezeigt haben.

Dabei steht im Blickpunkt des Interesses der Schüler und sein Umgang mit der Schulsituation. Aus dieser Sicht sind neben die intellektuellen Leistungsmerkmale, die zwar einen bedeutsamen Anteil der Schulleistungsvarianz vorhersagen (SIMONS 1969), die aber in beträchtlichem Ausmaß auch die Varianz schulischen Erfolgs und Mißerfolgs unaufgeklärt lassen, Merkmale zur sozialen Situationsbewältigung getreten (LANGFELDT und FINGERHUT 1974). In den Persönlichkeitsvariablen Extraversion und besonders Neurotizismus einschließlich Ängstlichkeit werden gut operationalisierte und empirisch fundierte Konstrukte der Persönlichkeitsforschung gesehen, die nicht nur neben Intelligenzmerkmalen, sondern in direkter Beziehung zu ihnen auf den Umgang mit der Schulsituation einwirken. Diese Persönlichkeitsdimensionen und die intellektuellen Leistungsmerkmale, wie sie durch Tests gemessen werden, ergänzt durch Variablen des konzentrativen Arbeitsverhaltens, können nach der Durchsicht der berichteten Untersuchungen in der Literatur unter dem Aspekt ihres Beitrags zur Bewältigung von Umweltsituationen und den Schulanforderungen aufeinander bezogene Denk- und Handlungsstrategien des Schülers bezeichnen.

7.1. Zum Zusammenhang von Intelligenz und Leistungsmerkmalen und den affektiven Persönlichkeitsdimensionen

Nachdem eine Interkorrelationsanalyse dieser relevanten psycho-

logischen Schülermerkmale keine adäquate Klärung dieses Problems bieten konnte, weil auch aufgrund der Sichtweise, daß mit diesen Variablen eine aufeinander bezogene Struktur von Formen der Situationsbewältigung erfaßt werden soll (s. Abbildung 1), Wechselwirkungen und nicht-lineare Beziehungen zu erwarten sind, kam zur Beantwortung dieser Fragestellung die Konfigurationsfrequenzanalyse zur Anwendung, die Wechselwirkungen höherer Ordnung darstellen kann.

Dabei waren aus methodischen Gründen zur Überprüfung der Zusammenhänge und für ihre Kreuzvalidierung zwei unabhängige Stichproben notwendig, die N = 497 bzw. N = 498 Schüler umfassen. Da nach Hinweisen von KRAUTH und LIENERT (1973) dieser Stichprobenumfang für die Anzahl der jeweils zu berücksichtigenden Variablen bei einer Auswertung mit der KFA nicht unterschritten werden sollte, mußte auf eine getrennte Auswertung für Jungen und Mädchen verzichtet werden. Die Aussagen können sich aus diesem Grund nur auf Schüler beider Geschlechter gemeinsam beziehen.

Für das Zusammenwirken von intellektuellen Merkmalen und den affektiven Persönlichkeitsdimensionen kann erstmalig eine Kompensationswirkung von Neurotizismus und Extraversion in ihrer Beziehung zur allgemeinen, wie auch zur verbalen Intelligenz nachgewiesen werden. Die Beziehungen zwischen einer sozial aktiven und geselligen Haltung der Schüler zur intellektuellen Tüchtigkeit in Intelligenztests, wie sie bei SEITZ (1970, 1971) und anderen Autoren berichtet und von BRANDTSTÄDTER (1972) als identifizierbarer Faktor von intellektuellen und zugleich affektiven Variablen in der kanonischen Korrelationsanalyse aufgezeigt wurden, können zwar gerade für verbale Intelligenzleistungen bestätigt werden, müssen aber im Verhältnis zum vorliegenden Ausmaß der neurotischen Tendenz gesehen werden. Auch eine einseitige Betrachtung der Merkmalsbeziehungen Neurotizismus und Intelligenz bzw. verbale intellektuelle Leistun-

gen ohne die Dimension Extraversion ist zu ergänzen durch ein Wechselwirkungsmodell, das Veränderungen der Merkmalsdimensionen mit der Höhe ihrer Ausprägungsgrade Rechnung trägt. Für die Hypothese, daß verbale Flüssigkeit in Intelligenzaufgaben mit der Ausprägung der Extraversionsneigung und den damit korrespondierenden Variablen kovariiert, gibt unser Datenmaterial bedeutsame Belege. Die simultane Analyse der Wechselwirkungen spricht allerdings zugleich dafür, daß hohe verbale Intelligenz und fluency mit hoher Extraversion, aber auch mit mittleren Extraversionswerten dann einhergeht, wenn die neurotische Tendenz niedrig ist.

Eine ähnliche Wechselwirkung zwischen den affektiven Merkmalen ist zu beachten, wenn ausgehend von Befunden zum Konstrukt Feldabhängigkeit (WITKIN 1964) - das nach BRANDTSTÄDTER's Ergebnissen als ein Konzept anzusehen ist, welches den strukturierten Umgang mit figuralen und räumlichen Intelligenzaufgaben und eine geringe neurotische Tendenz umfaßt - die Beziehung von Denkfähigkeit bei figuralem Aufgabenmaterial und räumlichen Subtests und geringe neurotische Tendenz überprüft wird. Die so definierte Intelligenz, die den technisch-naturwissenschaftlich begabten Schüler kennzeichnet, tritt in hoher Ausprägung nur auf, wenn zugleich eine gute emotionale Stabilität vorliegt, aber auch hohe Extraversionswerte. Die gesellige und aktive Einstellung des Schülers, also seine Extraversionsneigung, ist demnach zugleich wichtiger Bestandteil solcher kognitiver Leistungsfähigkeit.

Wenn im Mittelpunkt des pädagogisch-psychologischen Interesses die Strategien des Schülers stehen, mit denen er den Aufgaben und Forderungen seiner Umwelt zu entsprechen gelernt hat, dann muß demnach eine gleichzeitige Untersuchung von kognitiven Fähigkeiten und affektiven Merkmalen deren Wechselbeziehungen im Auge haben. Für eine adäquate Bewältigung von sozialen Lebenssituationen, wie sie der Umgang mit

der Schule für Kinder fordert, sind nun nicht nur Einzelausprägungen von affektiven, intellektuellen und arbeitsbezogenen Merkmalen wesentlich. Viele Detailergebnisse unserer Untersuchung zu diesem Problem sprechen nämlich dafür, daß Schüler Ausprägungsgrade von Einzelmerkmalen, seien es Variablen des konzentrativen Arbeitsverhaltens oder der affektiven Merkmale, aber auch der intellektuellen Leistungsaspekte (z. B. hohe verbale Subtestleistungen bei mittlerer Intelligenz in allen anderen Intelligenzdimensionen) durch andere Merkmale kompensieren können. Bei der Betrachtung der Dimensionen des konzentrierten Arbeitens, nämlich der Mengenleistung (Schnelligkeit) und Fehleranzahl (Ungenauigkeit, Fehlerhaftigkeit) im "d 2" und ihrer gemeinsamen Beziehung zu intellektuellen Faktoren kann das an der Möglichkeit illustriert werden, daß Schüler mit nur durchschnittlicher Tempoleistung diese mittlere Schnelligkeit durch hohe Genauigkeit kompensieren können und hohe Intelligenztestleistungen erreichen. Bei hoher Fehleranzahl ist dieser ungenaue Arbeitsstil jedoch nicht mehr durch überdurchschnittlich große Schnelligkeitswerte zu kompensieren; es treten dabei niedrige Intelligenzleistungen auf. Erste Ergebnisse einer simultanen Betrachtung von Intelligenz, Persönlichkeitsvariablen und Konzentrationsmerkmalen lassen eine ähnliche Interpretation zu: Daß nämlich Schüler unter hohem Einsatz gewisser Fähigkeiten und Eigenschaften einer Leistungssituation, aber auch einer sozialen Situation begegnen, die niedrige Ausprägungen in anderen Bereichen ihrer Person kompensieren können.

Der Intelligenzbegriff erfährt durch Befunde dieser Art eine entscheidende Wandlung. Die Intelligenz ist damit nicht mehr nur als isoliert kognitives Fähigkeitskonzept darstellbar, wie es die klassische Intelligenzforschung aus wissenschaftshistorisch-notwendigen Gründen konzipiert hat, sondern stellt sich als eine, wenn auch wesentliche Möglichkeit zu adäquaten

Lösungsstrategien für leistungsgebundene und andere soziale Situationen heraus, die aber in ähnlichem Maße die Aktivierung anderer Bereiche der Schülerpersönlichkeit erfordern. Dazu gehören sowohl die Merkmale des Arbeitsverhaltens als auch die hier betrachteten beiden affektiven Dimensionen. Werden bei den klassischen Intelligenzmodellen und auch in den Dimensionskonzepten der Persönlichkeitsforschung unterschiedliche Ausprägungsgrade nur als quantitative Unterschiede entlang einer definierten Dimension angesehen, so ermöglicht die Analyse von mehrere relevante Dimensionen umfassenden Syndromen der Schülerpersönlichkeit Einblick in die qualitative Bedeutungsänderung von Merkmalen je nach ihren Ausprägungsgraden. Die Tatsache der Kompensationsmöglichkeiten von - unter Bewältigungsstrategien gesehen - ungünstigen Merkmalsausprägungen durch günstige Merkmalsaspekte auf anderen wesentlichen Dimensionen des Schülers, wie sie die KFA zu identifizieren in der Lage ist, spricht für die Zweckmäßigkeit mehrdimensionaler Typenkonzepte anstelle isolierender Trennung zwischen intellektuellen und affektiven Dimensionen. Im Bereich der angewandten pädagogischen Psychologie wie in anderen Bereichen angewandter Psychologie, die die Situationsbewältigung von Personen im sozialen Kontext im Auge haben, wird ein derartiges Verständnis von psychologischen Merkmalsmustern besonders fruchtbar sein.

Die Bedeutung, die der Untersuchung von Syndromen statt von isolierten Einzelbefähigungen und Merkmalen zukommt, kann am Schulversagen von Kindern demonstriert werden.

7.2. Schulversagen in Abhängigkeit von Syndromen der Schülermerkmale und die Bedeutung von sozialen Existenzmustern des Elternhauses

In Bezug auf die soziale Situation der Schule, die kognitive und emotionale Anpassungsleistungen von den Schülern verlangt,

ist eine funktionierende kompensatorische Wechselwirkung von Persönlichkeitsdimensionen, Intelligenzleistungen und Arbeitsverhalten notwendig. Die Ergebnisse zu Merkmalssyndromen bei Schulversagern in dieser Untersuchung geben Anhaltspunkte dafür, daß Schüler, die sitzengeblieben sind, gerade wesentliche Kompensationsmöglichkeiten von ungünstigen Merkmalsausprägungen in den Dimensionen der Intelligenz, der Persönlichkeit oder der Konzentrationsleistungsdimensionen nicht aufweisen. Typische positive Kompensationssyndrome der affektiven Merkmale Extraversion und Neurotizismus, die in der Gesamtstichprobe nachgewiesen werden konnten, treten z. B. in der Gruppe sitzengebliebener Schüler nicht auf. Auch bei den Konzentrationsleistungsmerkmalen in Verbindung mit den Indikatoren für das allgemeine Intelligenzniveau nach den Progressiven Matrizen und der PSB-Gesamtleistung sind nur die Extremvarianten: geringe Schnelligkeit der Arbeitsleistung und hohe Fehlerzahl und damit sehr ungenauer, fehlerhafter Arbeitsstil bei Konzentrationsaufgaben zu beobachten. Durch diesen Sachverhalt, der als geringe Integration der zur Schulbewältigung notwendigen psychischen Dimensionen gekennzeichnet werden kann, reichen einzelne ungünstige Merkmalsausprägungen in einer Variablen bei einem Teil der sitzengebliebenen Schüler schon aus, um sie zusammen mit der Variablen Schulversagen als Typen statistisch zu klassifizieren. Nach der Abbildung 4 ist eine relativ große Anzahl der "Sitzenbleiber" auf der einfachen Stufe von z. B. hoher neurotischer Tendenz ohne Beachtung der anderen Merkmale oder niedrigem (bis höchstens mittlerem) Extraversionsgrad ungeachtet anderer Dimensionen klassifizierbar. Auch in dem Schulversager-Typ, der hoch neurotisch und niedrig extravertiert ist, gibt es keine Kompensationsmöglichkeit einer ungünstigen Merkmalsausprägung durch eine günstige in der anderen Variablen. Das entspricht Untersuchungsergebnissen (s. PROBST 1973 a), daß die korrelationsstatistische Varianzaufklärung des Schulerfolgs durch affektive Merkmale nicht sehr hoch ist, aber anwächst, sofern als Zielgruppe Schulversager und Sonderschüler in Betracht kommen. Daß es sich bei den Merkmalszusammenhängen, die eine Ent-

differenzierung der Kompensationsmöglichkeiten von ungünstigen Merkmalsausprägungen durch günstige andere bei Schulversagern belegen, nicht um bloße Auswirkungen von niedriger intellektueller Leistungsfähigkeit der "Sitzenbleiber" handelt, zeigt der fast an die Verhältnisse der Gesamtstichprobe heranreichende Anteil überdurchschnittlich intelligenter Kinder unter den Schulversagern. Zur Interpretation dieser Befunde kann vielleicht ein Untersuchungsergebnis von LIENERT (1963) einige Hinweise geben: LIENERT findet bei einem Vergleich der Intelligenzstruktur von hoch neurotischen und niedrig neurotischen Probanden, daß die Personen mit hoher Neurotizismusausprägung eine weniger prägnante Strukturform der Intelligenz aufweisen. Er interpretiert diesen Befund des geringeren Differenziertheitsgrads der intellektuellen Fähigkeitsmuster von emotional Labilen in der Richtung, daß das Testverhalten der Personen mit hohen Neurotizismuswerten ein Sonderfall ihres Sozialverhaltens sein könnte, nämlich die gruppenbezogene und sozial gerichtete Anpassung durch die Ausbildung ganz spezifischer Faktoren der Verhaltenssteuerung zu erreichen, die eine Spezialisierung von Eigenschaftsaspekten bei gleichzeitiger undifferenzierter Struktur darstellen. Die Intelligenzstruktur der Labilen spiegelt diesen Tatbestand, nämlich undifferenzierte Gruppenfaktoren neben überdifferenzierten spezifischen Faktoren.

Dieser Zusammenhang ist ebenfalls für die sitzengebliebenen Schüler kennzeichnend, bezieht sich allerdings nicht nur auf die intellektuellen Leistungsdimensionen, sondern auch auf die Persönlichkeits- und Konzentrationsmerkmale der Schulversager, die anscheinend unter dem Einsatz nur spezifischer und isolierter Dimensionen die Schulanforderungen zu bewältigen versuchen bei undifferenziertem Muster der gesamten Merkmalsstruktur. Dadurch kann bei Versagen einer der spezifischen Dimensionen diese ungünstige Merkmalsausprägung nicht kompensiert werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Merkmalsmuster der Schüler, wie sie im Lebens- und Lernfeld der Schule gefordert werden, um ihre Anforderungen zu bewältigen, bzw. wie sie ein Versagen in diesem sozialen Bereich begünstigen, aus dem zweiten entscheidenden Lebensbereich des Schülers, nämlich aus seiner familiären Existenz zu erklären. Der Erfahrungsbereich der Schule und sein sozialer Charakter, der die intellektuellen und affektiven Dimensionen des Schülers in bestimmten Syndromen zum erfolgreichen Umgang mit ihm verlangt, verweist auf die Existenzbedingungen der Familie, in der der Schüler lebt und seine in psychologischen Merkmalszusammenhängen faßbare Form des Umgangs mit sozialen Situationen erfahren und gelernt hat. Die Wechselbeziehungen der beiden relevanten Erfahrungsbereiche des Schülers, nämlich der Schule und der Familie interessieren hier vom Anwendungsfeld der Schule her, deren soziale Bedeutung als gesellschaftliche Institution - die die Qualifikationskriterien für die über die Schule hinausgehende zukünftige soziale Lebenslage des Schülers vergibt - die Bewältigung ihrer Anforderungen und deren Voraussetzungen wichtig macht.

Die Syndrome von Schülermerkmalen, die ein Versagen gegenüber den Anforderungen der Schule und damit einen möglichen Ausschluß von den Qualifikationskriterien anzeigen können, werden damit zum Brennpunkt, in dem sich Schule und soziale Bedingungen der Familie berühren.

Die empirische Klärung der sozialen Existenzbedingungen von Familien der Schüler, die unter dieser Problemstellung nicht nach globalen Schichtkriterien gekennzeichnet, sondern als konkretes Lebens- und Erfahrungsfeld des Schülers in vier Bereichen der sozialen Existenz zu erfassen waren, in dem sich die nach Merkmalssyndromen habituierten Lern- und Bewältigungs-

formen der Kinder für die Bedingungen ihrer sozialen Umgebung ausgebildet und bewährt haben, bestätigt das in dieser Arbeit entwickelte Wechselwirkungsmodell von sozialen Existenzvariablen. Die Beschreibung des Familienhintergrundes von Schülern kann nach den vorliegenden Ergebnissen nur adäquat in Syndromen der realen Existenzlage erfolgen, die Wechselwirkungen innerhalb, aber auch zwischen den empirisch abgrenzbaren Bereichen der sozialen Realität von Familien berücksichtigen.

Daß sowohl Syndrome der materiellen Existenz, besonders die direkt für das Kind erlebte Einengung durch bestimmte Wohnbedingungen in der Familie, als auch der sozio-kulturellen Existenz bei großer Bedeutung des Schul- und Berufsabschlusses der Eltern mit Merkmalsmustern der Schüler in Zusammenhang stehen, kann als Bestätigung dafür angesehen werden, daß sich Merkmalsstrukturen der Schülerpersönlichkeit mit den Erfahrungen der realen Lebenssituation in der Familie ausbilden und vorläufig als Strategien für den Umgang mit diesem Existenzausschnitt des Kindes interpretiert werden können.

Die gemeinsame Untersuchung von Schülermerkmalen und sozialen Syndromen für die Gruppe der sitzengebliebenen Schüler bringt erste Belege für ein theoretisches Konzept, das das Schulversagen - angesichts inadäquater Bewältigungsstrategien in der schulischen Anforderungssituation - auf Syndrome von Fähigkeits-, Arbeits- und Persönlichkeitsdimensionen zurückführt, die als Merkmalsmuster mit geringer Kompensationswirkung (bei ungünstigen Ausprägungen von Einzelmerkmalen) der sozialen Realität einer eher deprivierten Existenzerfahrung im Elternhaus und deren Bewältigung entsprechen.

Literatur

ABERLE, D. F. und NAEGELE, K. D.: Middle-class fathers' occupational role and attitudes towards children.
In:
OLSEN, Ph. (Ed.): America as a mass society. London: Free Press of Glencoe, 1963, S. 404 - 414

ADAM, H.: Bildungsprivileg und Chancengleichheit. Das Argument, 1964, 31, S. 203 - 209

AURIN, K.: Bildung in neuer Sicht - Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Villingen: Neckar-Verlag, 1966

AURIN, K.: Bildung in neuer Sicht - Gleiche Chancen im Bildungsgang. Villingen: Neckar-Verlag, 1968

BALZERT, Christa: Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen Extraversion / Introversion und der Faktorenstruktur der Intelligenz. Z. f. exp. u. angew. Psychol., 1968, 15, S. 195 - 238

BARTENWERFER, H.: Allgemeine Leistungstests.
In:
HEISS (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 6: Psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, 1964^2, S. 385 - 410

BAUMGÄRTEL, F.: Untersuchung zur faktoriellen Konstanz der HANES, KJ. Unveröff. Untersuchung, Hamburg 1972.
zit. nach:
BUGGLE und BAUMGÄRTEL: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche; HANES KJ. Handanweisung für die Durchführung und Auswertung. Göttingen: Hogrefe, 1972

BELSCHNER, W., LISCHKE, G. und SELG, H.: Foto-Hand-Test (FHT) zur Erfassung der Aggressivität. Freiburg und München: Alber, 1971

BENEDETTI, G., KIND, H. und JOHANSSON, A. S.: Forschungen zur Schizophrenielehre 1956 - 1961. Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie und ihrer Grenzgebiete, 1962, 30, Heft 9, S. 445 - 505

BERNSTEIN, B.: Language and Social Class. Brit. J. of Social., 1960, 11, S. 271 - 276

BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der "kompensatorischen Erziehung", b : e . Weinheim und Basel: Beltz, 1975[3], S. 21 - 36

BING, E.: Effect of childrearing practices on development of differential cognitive abilities. Child Development, 1963, 34, S. 631 - 648

BLEIDICK, U.: Über Lernbehinderung - begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. Z. f. Heilpäd., 1968, 19, S. 449 - 464

BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim: Beltz, 1971

BOLTE, K. M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität. Stuttgart: Enke, 1959

BOLTE, K. M.: Einige Anmerkungen zur Problematik der Analyse von "Schichtungen" in sozialen Systemen. Kölner Zeitschr. f. Soziologie und Sozialpsychol., 1961, Sonderheft 5 (Soziale Schichtung und soziale Mobilität), S. 29 - 53

BOLTE, K. M. und KAPPE, D.: Entwicklungstendenzen von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart.
In:
BOLTE, K. M., KAPPE, D. und NEIDHARDT, F.: Soziale Ungleichheit. Struktur und Wandel der Gesellschaft. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde, 4. Leske: Opladen, 1974[3]

BORCHERT, J. und MASENDORF, F.: Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. Psychol. in Erz. u. Unterr., 1975, 22, S. 137 - 147

BOTTENBERG, E. H.: Akute Probleme bei Schülern in ihrem Sozial- und Persönlichkeitsbezug. Schule u. Psychol., 1972, 18, S. 115 - 121

BRANDTSTÄDTER, J.: Die kanonische Korrelationsanalyse als Verfahren zur Bestimmung der Beziehungen zwischen Persönlichkeits- und Intelligenzmerkmalen. Psychol. Beitr., 1970, 12, S. 603-624

BRANDTSTÄDTER, J.: Zur empirischen Grundlegung einer Theorie der Beziehungen zwischen "Persönlichkeit" und "Intelligenz": Ergebnisse einer Erkundungsstudie. Psychol. Beitr., 1972, 14, S. 38 - 60

BRICKENKAMP, R.: Test d 2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test. Handanweisung. Durchführung, Auswertung, Interpretation. Göttingen: Hogrefe, 1962[3]

BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa, 1973

BUGGLE, F., GERLICHER, K. und BAUMGÄRTEL, F.: Analyse einer deutschen Übersetzung des Junior Eysenck Personality Inventory. Diagnostica, 1968, 14, S. 3 - 18

BUGGLE, F. und BAUMGÄRTEL, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche; HANES KJ. Handanweisung für die Durchführung und Auswertung. Göttingen: Hogrefe, 1972

BURCHINAL, L., GARDNER, B. und HAWKES, G. R.: Children's personality adjustment and the socio-economic status of their families. J. genet. Psychol., 1958, 92, S. 149 - 159

CAPLOW, Th.: Soziologie der Arbeit. Meisenheim am Glan: Anton Hain, 1958

CATTELL, R. B. und SCHEIER, J. H.: The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York: Ronald Press Company, 1961

CAZDEN, C. B.: Die Situation.
In: KLEIN, W. und WUNDERLICH, D.: Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt: Athenäum, 1971

CHRISTIANSEN, E. R.: Intelligenz und Wille in der Arbeitskurve. Archiv f. d. gesamte Psychol., 1966, 118, S. 98 - 161

CROAKE, J. W.: Fears of children. Human Development, 1969, 12, S. 239 - 247

CRONER, F.: Soziologie der Angestellten. Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 1962

DALE, R. R.: Anxiety about school among first-year grammar school pupils, and the relation to occupational class and co-education. Brit. J. of. Educ. Psychol., 1969, 39, S. 18 - 26

DAVIS, A., GARDNER, B. B. und GARDNER, M. R.: The class system of the white caste.
In:
PROSHANSKY, H. und SEIDENBERG, B.: Basic studies in social psychology. New York und London: Holt, Rinehart a. Winston, 1965, S. 318 - 326

DAVIS, K. und MOORE, W. E.: Some principles of stratification.
In:
American Sociological Review, 1945, 10, S. 242 - 249

DENTON, J. G. und TAYLOR, G. W.: A factor analysis of mental abilities and personality traits. Psychometrika, 1955, 20, S. 75 - 81

DEPPE, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter. Köln: Pahl-Rugenstein, 1971

DETZKIES, H.: Psychologisch-therapeutische Möglichkeiten zur Behandlung von legasthenischen Kindern. Unveröff. Zul.-Arbeit. Hamburg 1971.
zitiert nach:
BUGGLE, F. und BAUMGÄRTEL, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche; HANES KJ. Handanweisung für die Durchführung und Auswertung. Göttingen: Hogrefe, 1972

DEUTSCH, M. und BROWN, B.: Social influences in Negro-white intelligence differences. J. soc. Issues, 1964, 20, S. 24 - 35
zit. nach:
THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen.
In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

DEUTSCH, M.: The role of social class in language development and cognition. Amer. J. Orthopsychiatr., 1965, 35, S. 78 - 88
zit. nach:
THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

DOUGLAS, J. W. R.: The home and the school. London: Mc Gibbon a. Kee, 1966

DUNN, J. A.: The approach-avoidance paradigm as a model for the analysis of school anxiety. J. of Educ. Psychol., 1968, 59, S. 388 - 394

EELLS, K. et al.: Intelligence and Cultural Differences. Chicago: Univ. of. Chicago Press, 1951
zit. nach:
HOLZKAMP, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. b:e.Basel: Beltz, 1973[3], S. 83 - 114

ENTWISTLE, N. J. und CUNNINGHAM, Shirley: Neuroticism and school attainment - a linear relationship ? Brit. J. of Educ. Psychol., 1968, 38, S. 123 - 132

EYSENCK, H. J.: The structure of human personality. London: Methuen, 1960[2]

EYSENCK, H. J.: Wege und Abwege der Psychologie. Hamburg: Rowohlt, 1967 a

EYSENCK, H. J.: Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. Brit. J. of Educ. Psychol. 1967 b, 37, S. 81 - 98

EYSENCK, H. J.: Personality and attainment: an application of psychological principles to educational objectives. Higher Educ., 1972, 1, S. 39 - 52

EYSENCK, Sybil, B.: Manual of the Junior Eysenck Personality Inventory. London: 1965

FELDHOFF, J.: Schule und soziale Selektion. Die deutsche Schule, 1969, 61, S. 676 - 689

*

FERDINAND, W.: Über Schulreife und Schulleistung IQ-äquivalenter Kinder aus unterschiedlichem sozialen Milieu. Z. Entwickl. Psychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, S. 190 - 199

FERDINAND, W. und UHR, R.: Sind Arbeiterkinder dümmer - oder letztlich nur "die Dummen" ? Psychol. in Erz. und Unterr., 1973, 20, S. 31 - 35

FIEBICH, D.: Untersuchungen zum Persönlichkeitskonstrukt "Ängstlichkeit". Beziehungen zwischen Angst und Milieuvariablen (Interesse-Milieu-Fragebogen/KEMMLER und ZINGELER). Wiss. Prüfungsamt für das Lehramt an Sonderschulen. Marburg 1972.
zit. nach:
PROBST, H. H.: Affektive Persönlichkeitsmerkmale und sozioökonomischer Hintergrund von Schülern verschiedener Schultypen. (Dissertation, Veröff. in Vorbereitung) Marburg 1973 a

FINGERHUT, W. und LANGFELDT, H.-P.: Schülermerkmale, Lehrermerkmale und ihre Beziehungen zu Schulnoten. (Unveröff. Diplomarbeit) Marburg 1971

* FERDINAND, W.: Über die Zeugnisnoten von Kindern berufstätiger Mütter. Psychol. in Erz. u. Unterr., 1975, 22, S. 190 - 194

FINGERHUT, W. und LANGFELDT, H.-P.: Leistungsbeurteilung durch Notengebung.
In:
HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1974, S. 253 - 270

FIPPINGER, F.: Intelligenz und Schulleistung. Eine experimentelle Untersuchung bei 9- bis 10jährigen Schülern. (Erziehung und Psychologie. Beiheft der Zeitschrift: Schule und Psychologie, Heft 41) München und Basel: Reinhardt, 1966

FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 1965

FUNKE, E. H.: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Berlin: Marhold, 1972

GÄRTNER-HARNACH, V.: Angst und Leistung. Weinheim: Beltz, 1972

GARDNER, R. W., HOLZMAN, P. S., KLEIN, G. S., LINTON, H. B. und SPENGE, D. P.: Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues 1; Monograph 4, 1959

GEULEN, D.: Gesellschaftliche Herrschaft und primäre Sozialisation.
In:
SZELL, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München: Nymphenburger Verlagshandlung, 1972

GIESEN, H., ULLRICH, M. und TENT, L.: Elternberuf, Leistungspotential und Bildungschancen. Psychol. Beitr., 1967, 10, S. 541 - 563

GÖING, F.: "Progressive Matrices" als zusätzliches diagnostisches Hilfsmittel für heilpädagogische Untersuchungen in der Hilfsschule. Z. Heilpäd., 1966, 17, S. 218 - 224

GOTTWALD, P. und REDLIN, Wiltraud: Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern. Göttingen: Hogrefe, 1972

GRAUMANN, C. F.: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung.
In:
LERSCH, Ph. u. THOMAE, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Handbuch der Psychologie. Bd. 4. Göttingen: Hogrefe, 1960, S. 87 - 154

GUILFORD, J. P.: Persönlichkeit. Weinheim: Beltz, 1964

HAGGARD, E. A.: Social-Status and Intelligence: An Experimental Study of Certain Cultural Determinants of Measured Intelligence.
In:
Genetic Psychology Monographs, 1954, 49, S. 141 - 186

HARNACH, G. A. v.: Wesen und soziale Bedingtheit frühkindlicher Verhaltensstörungen. Basel und New York: Karger, 1953

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese.
In:
HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966, S. 131 - 169

HECKHAUSEN, H. und OSWALD, A.: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und gliedmaßengeschädigten Kindes. Archiv f. d. ges. Psychol., 1969, 121, S. 1 - 30

HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1974

HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe, 1969

HITPASS, J.: Die Einstellungen der Industriearbeiter zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung. Ratingen: Henn, 1965

HITPASS, J.: Verlaufsanalyse des schulischen Schicksals eines Sextaner-Jahrganges von der Aufnahme bis zur Reifeprüfung. Schule und Psychol., 1967, 14, S. 371 - 378

HÖGER, D.: Analyse der Intelligenzstruktur bei männlichen Gymnasiasten der Klassen 6 bis 9 (Untersekunda - Oberprima). Psychol. Forsch., 1964, 27, S. 419 - 474

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper, 1967

HÖRMANN, H.: Untersuchungen zur Dynamik psychischer Spannungen. Psychol. Rdsch., 1957, 8, S. 258 - 263

HOFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim: Beltz, 1969

HOFER, M.: Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. Unterrichtswissenschaft, 1975, 2, S. 5 - 18

HOFMANN, W.: Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht. Die Werturteilsfrage - heute. Berlin: Duncker und Humbolt, 1961

HOFMANN, W.: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1969

HOLLINGSHEAD, A. B. und REDLICH, F. C.: Social Class and Mental Illness. A community study. New York: Wiley, 1958

HOLZKAMP, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. b:e. Basel: Beltz, 1973[3], S. 83 - 114

HOLTZMAN, W. H., THORPE, J. S., SWARTZ, J. D. und HERRON, E. W.: Inkblot perception and personality. Austin: Univ. of Texas Press, 1961

HONZIK, M. P.: Enviromental correlates of mental growth prediction from the family setting at 21 months. Child Developm., 1967, 38, S. 337 - 364

HORN, W.: Begabungs-Test-System (BTS). Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen: Hogrefe, 1956

HORN, W.: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB). Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen: Hogrefe, 1969

HÜRSCH, L.: Der Einfluß verschiedener Versuchssituationen auf die Faktorenstruktur von Intelligenzleistungen. Bern: Huber, 1970

HÜRSCH, L.: Schulängstlichkeit und Faktoren-Struktur von Intelligenzleistungen. Z. f. exp. u. angew. Psychol., 1973, 20, S. 54 - 67

HUNDLEBY, J. D., PAWLIK, K. und CATTELL, R. B.: Personality factors in objektive test devices. San Diego: Knapp, 1965

HUSÉN, T.: Loss of the talent in selective-school systems: The case of Sweden. Comparative Educational Rev., 1960, 4, S. 70 - 74.
zit. nach:
THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In:
GRAUMANN, C. F.(Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

HUSÉN, T.: The influence of schooling upon IQ.
In:
JENKINS, J. J. u. PATTERSON, D. G. (Hrsg.): Studies in individual differences. New York: Appleton Cent. Crofts,1961, S. 677 - 693

INGENKAMP, K.: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar ?
In:
INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1972, S. 156 - 163

JAEGGI, U. und WIEDEMANN, H.: Der Angestellte im automatisierten Büro. Betriebssoziologische Untersuchung über die Auswirkungen der elektronischen Datenverarbeitung auf die Angestellten und ihre Funktionen. Stuttgart: Kohlhammer, 1963

JAIDE, W.: Probleme der "social stratifikation".
In:
HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966, S. 77 - 84

JÄGER, R.: Bemerkungen zur "Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Intelligenz (Wechsler) und Konzentrationsfähigkeit (Test d_2 nach Brickenkamp) von W. Wiese und G. Kroj". Z. f. exp. u. angew. Psychol.,1973, 20, S. 572 - 574

JANTZEN, W.: Untersuchungen zur Faktorenstruktur von Intelligenz und Schulleistungen bei guten und schlechten Schülern dritter Grundschulklassen (und zur Einstellungsstruktur ihrer Lehrer).Z. f. erziehungswiss. Forsch., 1971, 5, S. 44 - 62 und S. 92 - 106

JENSEN, A. R.: How much can we boost IQ and academic achievement ? Harward Ec. Rev., 1969, 39, 1, 1 - 123
zit. nach:
THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

JUNG, H.: Zur Diskussion um den Inhalt des Begriffs "Arbeiterklasse" und zu Strukturveränderungen in der westdeutschen Arbeiterklasse. Das Argument, 1970, 9/10, S. 665 ff.

KAGAN, J. und MOSS, H. A.: Birth to maturity. A study of psychological development. New York und London: Wiley, 1962

KAYSER, R.: Berufe der Väter von Sonderschülern. Wiss. Prüfungsamt f. d. Lehramt an Sonderschulen. Marburg, 1970.
zit. nach:
PROBST, H. H.: Affektive Persönlichkeitsmerkmale und sozioökonomischer Hintergrund von Schülern verschiedener Schultypen. (Dissertation, Veröff. in Vorbereitung) Marburg, 1973 a

KEMMLER, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe, 1967

KLAFKI, W.: Integrierte Gesamtschule, ein notwendiger Schulversuch. Z. f. Pädagogik, 1968, 14, S. 521 ff.

KLEIN, G. S.: The personal world through perception.
In:
BLAKE, R. R., RAMSEY, G. V. (Hrsg.): Perception: an approach to personality. New York 1951, S. 328 - 355.
zit. nach:
HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe, 1969, S. 201 - 203

KLEINING, G. und MOORE, Harriett: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1968, 20, S. 502 - 552

KLEINING, G.: Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1971 a, 23, S. 1 - 33

KLEINING, G.: Die Veränderung der Mobilitätschancen in der Bundesrepublik Deutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1971 b, 23, S. 789 - 807

KLEINING, G.: Soziale Mobilität in der Bundesrepublik Deutschland. I: Klassenmobilität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1975, 27, S. 97 - 121

KLAUER, K. J.: Der Progressive Matrizentest bei Volks- und Hilfsschulkindern. Heilpäd. Forschung, 1964, 1, S. 13 - 37

KOHN, M. L.: Social class and parental values. Americ. J. of Sociology, 1959, 64, S. 337 - 351

KÖNIG, R.: Der Beruf als Indiz sozialer Integration.
In:
KÖNIG, R.: Soziologische Orientierungen. Vorträge und Aufsätze. Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 1974^2, S. 190 - 205

KRAUTH, J. und LIENERT, G. A.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin. Freiburg und München: Karl Alber, 1973

KRECH, D., ROSENZWEIG, M. R. und BENNETT, E. L.: Relations between brain chemistry and problem-solving among rats raised in enriched and impoverished environments. J. of comparative and physiological Psychology, 1962, 55 (5), S. 801 - 807.
zit. nach: HOLZKAMP, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. b:e. Basel: Beltz, 1973^3, S. 83 - 114

KRETSCHMER, E.: Körperbau und Charakter. Berlin: Springer Verl., 23. und 24. Aufl., 1961

LANGFELDT, H.-P. und FINGERHUT, W.: Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes "Schulleistung."
In:
HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1974, S. 38 - 45

LABOV, W.: The Logic of Nonstandard English.
In:
WILLIAMS, F.: Language and Poverty. Chicago: Markham, 1970, S. 157 ff.

LANGHORST, E.: Zum Problem der Konzentrationsstörungen bei Schulkindern. In: NICKEL, H. und LANGHORST, E. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychol. Huber/Klett, Stuttgart, 1973, S. 287 - 302

LESSER, G. S., FIFER, G. CLARK, D. H.: Mental Abilities of Children from Different Social-Class and Cultural Groups. Monographs of Society for Research in Child Development, 1965, 30, Nr. 4.
zitiert nach: HOLZKAMP, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. b:e. Basel: Beltz, 1973[3], S. 83 - 114

LIENERT, G. A.: Die Faktorenstruktur der Intelligenz als Funktion des Neurotizismus. Z. f. exp. u. angew. Psychol., 1963, 10, S. 140 - 159

LÖSCHENKOHL, E.: Gibt es einen allgemeinen faßbaren Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz ? Psychol. in Erzieh. u. Unterr., 1973, 20, S. 145 - 155

LOEVINGER, J.: Intelligence as related to socioeconomic factors. Yearbk. National Soc. Stud. Education, 1940, 39, S. 159 - 160.
zit. nach:
THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

LÖWE, H.: Probleme des Leistungsversagens in der Schule. Berlin: Volk und Wissen, 1971

MARJORIBANKS, K.: Environment, social class, and mental abilities. J. of. Educ. Psychol., 1972, 63, S. 103 - 109

MASENDORF, F.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse und ihre Anwendung in der pädagogisch-psychologischen Forschung. Gastvortrag an der Universität Stuttgart, 1974

MATHEY, F. J.: Längsschnittuntersuchungen zur Frage der psychomotorischen Leistungsfähigkeit im höheren Alter. Dt. Ges. Gerontologie. Darmstadt, 1972, 3, S. 254 - 262
zit. nach:
THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

MERZ, F.: Über die individuelle Interferenzneigung. Z. exp. und angew. Psychol., 1961, S. 308 - 392

MESSICK, S.: Die Erfassung kognitiver Stile und Persönlichkeitsmerkmale und ihr Wert für die pädagogische Praxis.
In:
INGENKAMP, K. und MARSOLEK, T. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen Reihe C: Berichte, Band 15, Weinheim: Beltz, 1968, S. 367 - 393

MILLER, G. W.: Factors in school achievement and social class. J. of Educ. Psychol., 1970, 61, S. 260 - 269

MILNER, E. A.: A study of the relationships between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interactions. Child Development, 1951, 22, S. 95-112

MÖLLER, Edith: Untersuchungen zur Intelligenz spastisch gelähmter Kinder. Z. Heilpäd., 1967, 18, S. 72 - 83

MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg.
In:
ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, Stuttgart: Klett, 1969, S. 269 - 296

MOORE, W. E.: Occupational Socialization.
In:
GOSLIN, D. A. (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. Chicago: McNally, 1969, S. 861 - 883

MOORE, Harriet und KLEINING, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1960, 12, S. 86 - 119

MÜLLER, R. G. E.: Zur psychologischen und pädagogischen Problematik des Sitzenbleibens in der Volksschule. Schule und Psychologie, 1954, 1, S. 289 - 296

MÜLLER, R. G. E.: Die Schreib-Lese-Schwäche als neurotoide Legasthenie und als Regressionsphänomen. Schule und Psychologie., 1958, 5, S. 266 - 270

MÜLLER, R. G. E.: Ursachen und Behandlung von Lese-Rechtschreibe-Schwächen. Berlin-Charlottenburg: Marhold, 1969^2

MÜTHER, Helga: Schichtspezifische Wertorientierungen von Eltern und ihr Einfluß auf die Intelligenz fünfjähriger Kinder. Dissertation der philosophischen Fakultät der Universität Köln, Köln 1974

NELLES-BÄCHLER, M: Der Einfluß der sozialen Klassenzugehörigkeit auf Schul- und Intelligenztestleistung. Essen 1964.
zit. nach: THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen.
In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

NEUNDÖRFER, L.: Die Angestellten. Neuer Versuch einer Standortbestimmung. Stuttgart: Enke, 1961

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer, 1973[12]

OEVERMANN, U.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse.
In:
ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1969, S. 297 - 356

OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1970

PARSONS, T.: The Social System. NewYork und London: Free Press b. Collier-Macmillan St., 1964

PEARLIN, L. J. und KOHN, M. L.: Social class and ethnic roles. Social class, occupation and parental values: a cross-national study. Amer. Soc. Review, 1966, 31, S. 466 - 479

PHILLIPS, D. L.: Social class and psychological disturbance: The influence of positive and negative experiemes. Social Psychiatry, 1968, 3, S. 41 - 46

OPPOLZER, A. A.: Entfremdung und Industriearbeit. Die Kategorie der Entfremdung bei Karl Marx. Köln: Pahl-Rugenstein, 1974

POLLOCK, F.: Automation, Materialien zur Beurteilung der ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt: Europ. Verlagsanst., 1964[2]

POPITZ, H., BAHRDT, H. P., JÜRES, E. A. und KESTING, H.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen: Mohr, 1957

PREUSS, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim: Beltz, 1970

PREUSS-LAUSITZ, U.: Zur sozialen Herkunft von Sonderschülern oder: Die Chancengleichheit findet nicht statt. Informationsdienst Gesamtschulen, 1, 1970;
zit. nach:
PROBST, H. H.: Affektive Persönlichkeitsmerkmale und sozioökonomischer Hintergrund von Schülern verschiedener Schultypen. (Dissertation, Veröff. in Vorbereitung) Marburg 1973 a

PROBST, H. H.: Affektive Persönlichkeitsmerkmale und sozio-ökonomischer Hintergrund von Schülern verschiedener Schultypen. (Dissertation, Veröff. in Vorbereitung) Marburg 1973 a

PROBST, H. H.: Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren.
In:
ABÉ, Ilse, PROBST, H., GRAF, Susanne, KUTZER, R., WACKER, G., KLODE, W. und WAGNER, H.: Kritik der Sonderpädagogik. Giessen: Achenbach, edition 2000, 1973 b, S. 107 - 183

PROBST, H. H.: Der Intelligenzrückstand Lernbehinderter in Abhängigkeit von Komplexität und Sprachgehalt der Testaufgaben. Heilpäd. Forsch., 1973 c, IV, 3, S. 349 - 370

RADIN (1972) o. Angabe
zit. nach:
Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 3. Weinheim und Basel: Beltz, 1972, S. 58 - 60

RANK, Therese: Schulleistung und Persönlichkeit. München: Barth, 1962

ROEDER, B.: Über ein Verfahren zur Messung des Sozialstatus - Eine empirische Untersuchung. Z. f. exp. u. angew. Psych., 1973, 20, S. 287 - 316

ROEDER, B.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) nach KRAUTH und LIENERT. Ein handliches Verfahren zur Verarbeitung sozialwissenschaftlicher Daten, demonstriert an einem Beispiel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1974, 26, S. 819 - 844

RÖSLER, H.-D.: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig: Barth, 1967

ROGERS, C. A.: The oretic relations of verbal fluency. Australian Journal of Psychology, 1956, 8, S. 27 - 46

ROLFF, H.-G. und NYSSEN, Elke: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1972[5]

ROSEN, B. C. und D'ANDRADE, R.: The psychosocial origins of achievment motivation. Sociometry, 1959, 22, S. 185 - 218

RUDINGER, G.: Intelligenz im höheren Alter. Phil. Diss. Bonn 1971.
zit. nach: THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen.
In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

SARASON, S. B., DAVIDSON, K. S., LIGHTHALL, F. F., WAITE, R. R. und RUEBUSH, B. K.: Angst bei Schulkindern. Stuttgart: Klett, 1971

SEITZ, W.: Über den Zusammenhang von Persönlichkeitseigenarten, Schulnoten und HAWIK-Leistungen bei Volksschülern. Psychol. Beitr., 1970, 12, S. 579 - 602

SEITZ, W.: Über die Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenztestleistungen bei Volksschülern. Z. exp. u. angew. Psychol., 1971, 18, S. 307 - 336

SEITZ, W. und LÖSER, G.: Über die Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenzleistungen bei Gymnasial-Schülern. Z. f. exp. u. angew. Psychol., 1969, 16, S. 651 - 679

SEITZ, W. und METZFELDER, L.: Empirischer Beitrag zum Zusammenhang von HAWIK-Leistungen mit Persönlichkeitsvariablen. Psychol. Beitr., 1970, 12, S. 127 - 146

SEWELL, W. H. und HALLER, A. O.: Social status and personality adjustment of the child. Sociometry, 1956, 19, S. 114 - 125

SEWELL, W. H. und HALLER, A. O.: Factors in the relationship between social status and the personality adjustment of the child. Americ. Sociol. Rev., 1959, 24, S. 511 - 520

SEWELL, W. H. und SHAH, V. P.: Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. Sociology of Education, 1967, 40, S. 1 - 23

SIMONS, H.: Intelligenz und Schulleistung. Schule und Psychologie, 1969, 16, S. 307 - 318

SIMONS, H.: Intelligenz- und Schulleistungen bei Arbeiter- und Akademikerkindern auf der Unterstufe des Gymnasiums. In:
NICKEL, H. und LANGHORST, E. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Bern-Stuttgart: Huber/Klett, 1973, S. 260 - 273

SONTAG, L. W., BAKER, C. T. und NELSON, V. L.: Mental growth and personality development: a longitudinal study. Monogr. soc. Res. Child Developm., 1958, 23, Nr. 68.

SCHELL, H.: Angst und Schulleistung. Göttingen: Hogrefe, 1972

SCHELSKY, H.: Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft.
In:
SCHELSKY, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf und Köln: Diederichs Verlag, 1965, S. 238 - 249

SCHWEDE, D., NORDHORN, K. und SCHENKE, K.: Übersicht über die soziale Sicherung. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Bonn 1970

SCHEUCH, E. K.: Sozialprestige und Soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1961, Sonderheft 5 (Soziale Schichtung und soziale Mobilität), S. 65 - 103

SCHICK, A.: Die Persönlichkeitsfaktoren Neurotizismus und Extraversion in der Schulwirklichkeit. Praxis der Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie, 1971, 20, S. 173 - 178

SCHMALOHR, E.: HAWIK-Zusatzauswertung. Handanweisung. Krefeld: Fehrmann, 1971[3]

SCHULTE, P.: Verhaltenstherapie in der Beratungspraxis. Psychol. Rundschau, 1971, 22, S. 261 - 275

SCHULTZE, W.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasien. Forschungsbericht: Max-Traeger Stiftung. Frankfurt, 1964

SCHWARZER, R.: Schulangst, Sozialstatus und Schulleistung. Psychol. in Erz. u. Unterricht, 1975, 22, S. 16 - 22

STEINER, H.: Soziale Strukturveränderungen im modernen Kapitalismus. Berlin: Dietz, 1967

TENT, L.: Das LPS von HORN bei Schülern des 4. Volksschuljahres. Psychol. Beiträge, 1966, 8, S. 564 - 595

TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen: Hogrefe, 1969

TEWES, U.: Emotionalität und Schulleistung: Einige Angaben zur Validität der HANES (KJ). Diagnostica, 1973, 19, S. 40 - 45

THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Hogrefe, 1968

THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In:
GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 748 - 777

TILLMANN, K.-J.: Elternfragebogen für Gesamtschulen. Ein Arbeitsbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung. Gesamtschule, 1971, 4, S. 14 - 16

TREMPLER, D.: Feldstudie zum Vergleich von Spieltherapie mit anderen psychologisch-therapeutischen Möglichkeiten bei lese-rechtschreibschwachen Kindern. Unveröff. Zul.-Arbeit. Hamburg, 1971.
zitiert nach:
BUGGLE, F. und BAUMGÄRTEL, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche. HANES; KJ . Handanweisung für die Durchführung und Auswertung. Göttingen: Hogrefe, 1972

TRUDEWIND (1972) o. Angabe
zitiert nach:
Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 3. Weinheim und Basel: Beltz, 1972, S. 53 - 55

TRUMBULL, R.: A study of relationship between factors of personality and intelligence. J. of Social Psychology, 1953, 38, S. 161 - 173

TSCHERNER, K.: Untersuchungen zur Schülerbeurteilung in Abhängigkeit von impliziten Persönlichkeitsmodellen bei Lehrern. (Unveröff. Dissertation) Dortmund 1974

UHR, R., THOMAE, H. und BECKER, J.: Verlaufsformen der psychischen Entwicklung im Jugendalter. Z. f. Entwicklungspsychol. und Pädagog. Psychol., 1969, 1, S. 151 - 164

ULICH, D. und MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz, 1973

ULSHÖFER, Helgard: Mütter im Beruf. Weinheim: Beltz, 1969

VELDMANN, D. J.: Fortran Programming for the behavioral sciences. New York: Holt, Rinehart a. Winston, 1967

VERNON, Ph. E.: Intelligence and Cultural Environment. London: Methuen, 1969

WALKER, Helen und LEV, J.: Statistical Inference. New York: Holt, 1953

WEISE, G.: Textbuch Leistungstests. (Unveröffentlichtes Manuskript). Hamburg, 1972

WEINERT, F.: Schülerpersönlichkeit und Schulleistung.
In:
INGENKAMP, K. (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe.
Weinheim: Beltz, 1965

WENKE, W. und MÜLLER, U.: Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes einzelner diagnostischer Kurzverfahren bei der Schülerauslese. Dargestellt am Beispiel der Progressiven Matrizen. Z. f. Psychol., 1966, 172, S. 82 - 116

WENKO, D.: Wertung und Wissenschaft. Gedanken zum Gebrauch des Begriffs der Entfremdung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1975, 21, S. 33 - 46

WHITEMAN, M. und DEUTSCH, M.: Social disadvantage as related to intellective and language development.
In:
DEUTSCH, M., KATZ, J. und JENSEN, A. R. (Hrsg.): Social class, race and psychological development. New York: Holt, Rinehart a. Winston, 1968, S. 86 ff.

WIECZERKOWSKI, W., BASTINE, R., FITTKAU, B., NICKEL, H., TAUSCH, R. und TEWES, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. Z. f. Entw. Psychol. und Pädagog. Psychol., 1969, 1, S. 3 - 12

WIEDEMANN, H.: Die Rationalisierung aus der Sicht des Arbeiters. Eine soziologische Untersuchung in der mechanischen Fertigung. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, 1964

WIESE, W. und KROJ, G.: Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Intelligenz (Wechsler) und Konzentrationsfähigkeit (Test d 2 nach Brickenkamp). Z. f. exp. u. angew. Psychol., 1972, 19, S. 690 - 699

WILLIAMS, F.: Language and Poverty. Chicago: Markham Publ. & Co, 1971
zit. nach:
Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 4, Weinheim und Basel: Beltz, 1972

WITKIN, H. A., LEWIS, H. B., HERTZMAN, M., MACHOVER, K., MEISSNER, P. B. und WAPNER, S.: Personality through perception. New York: Harper a. Row, 1954

WITKIN, H. A., DYK, R. B., PATERSON, H. F., GOODENOUGH, D. R. und KARP, S. A.: Psychological differentiation: studies of development. New York: Wiley, 1962

WITKIN, H. A.: Origins of cognitive style.
In:
SHEERER, C. (Hrsg.): Cognition. Theory, research, promise. New York: Harper a. Row, 1964, S. 172 - 205

WOLF, R.: The identification and measurement of environmental process variables related to intelligence. Unveröff. Dissertation. Universität Chicago 1963.
zit. nach:
BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim: Beltz, 1971, S. 90

ZIELINSKI, W.: Beziehungen zwischen Ängstlichkeit, schulischer Aktivität und Schulleistung bei 9- bis 11-jährigen Volksschülern. Schule und Psychol., 1967, 14, S. 265 - 273

A N H A N G 1 :

Original des verwendeten Fragebogens zur Erfassung der sozialen Existenzbedingungen ("Sozialfragebogen")

Forschungsgruppe Gesamtschule

an der Pädagogischen Hochschule Ruhr

46 Dortmund, Lindemannstraße 80

Elternfragebogen, 2. überarbeitete Auflage 1972

Liebe Eltern!

Um Ihnen das Ausfüllen dieses Fragebogens so leicht wie möglich zu machen, haben wir alle Antworten mit Zahlen versehen.
Sie brauchen nirgendwo lange Sätze zu schreiben, sondern immer nur die für Sie zutreffende Antwort herauszusuchen.
An dem nachstehenden Beispiel erlautern wir Ihnen, wie einfach sich dieser Fragebogen beantworten läßt:

Beispiel:

In welchem Land haben Sie 1971 Ihren Sommerurlaub verbracht?

(1) Deutschland
(2) Italien
(3) Österreich
(4) Holland
(5) Spanien
(6) sonstige Länder
(7) Ich hatte 1971 keinen Sommerurlaub

Vor jedem Land steht eine Zahl. Geben Sie bitte Ihre Antwort, indem Sie die für Sie zutreffende Zahl in das Kästchen rechts neben die Frage schreiben!

Beispiel: Falls Sie in Osterreich gewesen sind, antworten Sie, indem Sie eine 3 in das Kästchen schreiben.

Falls Sie Ihren Urlaub in Rumänien verbracht haben, schreiben Sie bitte eine 6 in das Kästchen, denn Rumanien ist nicht besonders aufgeführt und fällt daher unter „sonstige Länder".

Der ganze Fragebogen ist in dieser Form aufgebaut: Vor den möglichen Antworten steht jeweils eine Zahl; Sie antworten, indem Sie die fur Sie zutreffende Zahl in das Kästchen rechts daneben schreiben!

Schule | Gruppe | Grundschulempfehlung

Hier bitte nichts ausfüllen!

Quartal Erhebung: 4 | Jahr: 2

Schüler-Nummer

5

1.01. **Vorname und Name des Schülers:**

_____

(Bitte den Namen des Schülers einsetzen)

1.02. **Geschlecht:**

(1) männlich
(2) weiblich

6

1.03. **Religionszugehörigkeit:**

(1) katholisch
(2) evangelisch
(3) sonstiges Bekenntnis
(4) ohne Bekenntnis

7

1.04. **In welchem Jahr wurde der Schüler geboren?** 1 9

Bitte die Jahreszahl vervollständigen:

8

1.05. **In welchem Monat wurde der Schüler geboren?**

Beispiel: Juni 0 6

(01) Januar
(02) Februar
(03) März
(04) April
(05) Mai
(06) Juni
(07) Juli
(08) August
(09) September
(10) Oktober
(11) November
(12) Dezember

9

1.06. **An welchem Ort bzw. in welcher Stadt wohnen Sie?**

_____

(Name der Stadt)

1.07. **In welchem Vorort/Stadtteil wohnen Sie?**

_____

(Name des Vororts/Stadtteils)

1.08 **Geben Sie bitte die Postleitzahl Ihres Wohnortes als vierstellige Ziffer an:**

Beispiel: *Dortmund* = 4 6 0 0 *Bochum* = 4 6 3 0

10

1.09. Welche Staatsangehörigkeit hat der Schüler?

(1) deutsch
(2) italienisch
(3) spanisch
(4) türkisch
(5) griechisch
(6) jugoslawisch
(7) niederländisch
(8) sonstige

1.10. Welche Grundschule hat der Schüler zuletzt besucht?

_____

(Bitte den Namen der Grundschule einsetzen)

ANGABEN ZUM BERUF DES EHEMANNS

Beachten Sie:

a) Wenn die Mutter wiederverheiratet ist,
bitte die Angaben zum jetzigen Ehemann machen.

b) Wenn die Mutter ledig ist,
bitte die Angaben zum Großvater des Schülers mütterlicherseits machen.

c) Bitte auch angeben,
wenn der Ehemann nicht mehr zur Familie gehört (geschieden, verstorben)

d) Wenn der Ehemann nicht mehr arbeitet,
bitte die Angaben zum früheren Beruf machen.

1.11. Ist der Ehemann

(1) Arbeiter
(2) Angestellter
(3) Beamter
(4) selbständig
(5) mithelfender Familienangehöriger (eigenes Geschäft o.ä.)

1.12. Welchen Beruf übt der Ehemann aus?

Bitte genaue Berufsangabe

Beispiele:
Buchhalter statt: Kfm. Angestellter
Meß- und Regeltechniker statt: techn. Angestellter

_____

(Hier bitte den Beruf des Ehemanns einsetzen)

1.13. Ist der Ehemann immer im gleichen Beruf tätig gewesen?

(1) ja
(2) nein

wenn nein: welchen Beruf hat der Ehemann sonst noch ausgeübt?

_____

_____

1.14 Geben Sie bitte an, wie alt der Ehemann ist!

Bitte die Zahl in die Kästchen einsetzen!

I. ANGABEN ZUR ENTWICKLUNG DES SCHÜLERS

.01. Hat der Schüler Sehstörungen?

(1) ja
(2) nein

wenn ja: Erläutern Sie bitte diese Störungen _____

_____ 16

.02. Hat der Schüler Hörstörungen?

(1) ja
(2) nein

wenn ja: Erläutern Sie bitte diese Störungen _____

_____ 16

.03 Ist der Schüler Linkshänder?

(1) ja
(2) nein

17

.04 Hatte der Schüler in den letzten beiden Jahren eine Krankheit, die ihn mehr als 4 Wochen bettlägerig machte?

(1) ja
(2) nein

wenn ja: Machen Sie bitte dazu nähere Angaben: _____

_____ 18

05 Haben Sie sich wegen des Schülers schon einmal an eine Erziehungsberatungsstelle gewandt?

(1) nein
(2) ja, einmal
(3) ja, mehrfach
(4) ja, der Schüler war (ist) dort in Behandlung

19

06. Ist oder war Ihr Kind in psychotherapeutischer Behandlung?

(1) nein
(2) ja

20

07. Möchten Sie uns zum Gesundheitszustand des Schülers noch etwas Wichtiges mitteilen?

Wenn ja: Setzen Sie diese Hinweise bitte hier ein: _____

_____

_____

_____

8 Wurde der Schüler

(1) vorzeitig eingeschult (vor Beginn der Schulpflicht)
(2) vom 1. Schulbesuch zurückgestellt
(3) normal mit Beginn der Schulpflicht eingeschult?

21

2.09 **Hat der Schüler einen Kindergarten besucht?**

(1) ja
(2) nein

22

2.10 **wenn ja:**
Wie lange hat der Schüler einen Kindergarten besucht?

(1) bis zu 3 Monaten
(2) bis zu 6 Monaten
(3) bis zu 1 Jahr
(4) bis zu 2 Jahren
(5) mehr als 2 Jahre

23

2.11 **Hat der Schüler Deutsch als Muttersprache erlernt?**

(1) ja
(2) nein

24

2.12 **Wie häufig hat der Schüler bisher die Schule gewechselt?**
(einschließlich Übergang zur Gesamtschule)

(1) 1 mal
(2) 2 mal
(3) 3 mal
(4) 4 mal und öfter

25

2.13 **Wie häufig hat in der Grundschule der Klassenlehrer gewechselt?**

(0) kein mal
(1) ein mal
(2) zwei mal
(3) drei mal
(4) vier mal
(5) fünf mal
(6) sechs mal und öfter

26

2.14 **Als der Schüler Schreiben lernte, wollte er die linke Hand benutzen? Es wurde jedoch darauf geachtet, daß er die rechte Hand benutzt. Stimmt das?**

(1) ja, das stimmt
(2) nein, das stimmt nicht

27

2.15 **Hat der Schüler die 1. Klasse wiederholt?**

(1) ja
(2) nein

28

2.16 **Hat der Schüler die 2. Klasse wiederholt?**

(1) ja
(2) nein

29

2.17 **Hat der Schüler die 3. Klasse wiederholt?**

(1) ja
(2) nein

30

2.18 **Hat der Schüler die 4. Klasse wiederholt?**

(1) ja
(2) nein

31

ANGABEN ZUM EHEMANN

Beachten Sie:

a) Wenn die Mutter wiederverheiratet ist, bitte die Angaben zum jetzigen Ehemann machen.

b) Wenn die Mutter ledig ist, bitte die Angaben zum Großvater des Schulers mütterlicherseits machen.

c) Bitte auch angeben, wenn der Ehemann nicht mehr zur Familie gehört (geschieden, verstorben).

1 Ist der Ehemann berufstätig?

(1) ja
(2) nein — wenn ja: Überschlagen Sie die nächste Frage

32

2 wenn nein:
Aus welchen Gründen ist der Ehemann nicht berufstätig?

(1) verstorben
(2) stellungslos
(3) Wehrdienst
(4) noch in Ausbildung
(5) wird umgeschult
(6) Invalide, Rentner, Pensionär

33

3 Es folgt nun eine Liste mit neun Gruppen von Berufen. Lesen Sie sich die Liste bitte einmal genau durch!

Wahrscheinlich werden Sie die genaue Berufsbezeichnung des Ehemanns nicht finden. Kreuzen Sie deshalb die Gruppe an, die dem jetzigen Beruf des Ehemanns am ähnlichsten ist.

(z.B. nach der Tätigkeit, dem Ansehen, der Verantwortung, der Bezahlung).

Falls der Ehemann Rentner oder stellungslos ist, kreuzen Sie bitte die Gruppe an, die dem früheren Beruf am ähnlichsten ist.

1	Sparkassenangestellter Malermeister Buchhalter Postsekretär	**6**	Generalkonsul Oberlandesgerichtspräsident Generaldirektor Ministerialdirigent
2	Zeitungsausträger Müllabfuhrarbeiter Parkwächter Steinbruch-Hilfsarbeiter	**7**	Straßenbauarbeiter Lagerarbeiter Bauarbeiter Gärtnergehilfe
3	Elektroschweißer Eisengießer Stanzer Industrie-Schlosser	**8**	Bürovorsteher Großhandler Polizei-Inspektor Elektro-Ingenieur
4	Werkstattleiter Maschinenmeister Werkstückprüfer Montageführer	**9**	Elektrikergeselle Kellner Schneidergeselle Polsterer
5	Technischer Direktor Rechtsanwalt Personalchef Oberschuldirektor		

Falls Sie auf dieser Seite eine Berufsgruppe gefunden und angekreuzt haben, schreiben Sie bitte die Zahl dieser Gruppe in das nebenstehende Kästchen:

34

Falls Sie auf dieser Seite keine Berufsgruppe gefunden haben, in die sich der Ehemann einordnen konnte, dann wählen Sie auf der folgenden Seite eine passende Berufsgruppe!

3.04 **Bitte auf dieser Seite nur dann eine Berufsgruppe ankreuzen, wenn das auf der vorherigen Seite nicht möglich war!**

Falls Sie auf der vorherigen Seite bereits eine Berufsgruppe angekreuzt haben, überschlagen Sie einfach diese Frage und machen bei der nächsten Frage weiter!

1	Bauer (kleiner/mittlerer Hof) Schmiedemeister Gastwirt (mittlere Wirtschaft) Büroangestellter	**6**	Kaufm. Direktor Apotheker Rechtsanwalt Architekt
2	Saisonarbeiter Handlanger Tagelöhner Zeitungsausträger	**7**	Großbauer Regierungsinspektor Fachschullehrer Amtsvorsteher
3	Elektroschweißer Chemie-Facharbeiter Bergarbeiter mit Hauerbrief Industrieschlosser	**8**	Generalkonsul Oberlandesgerichtspräsident Generaldirektor Ministerialdirigent
4	Industriemeister Maschineneinrichter Obersteiger Schlossereimeister	**9**	Landarbeiter Chemiewerker Bergarbeiter ohne Hauerbrief Bauarbeiter
5	Nebenerwerbsbauer Bäckergeselle Forstaufseher Kraftpostfahrer		

Sie haben hier eine Berufsgruppe angekreuzt, weil Sie auf der vorigen Seite keine passende gefunden haben.

Dann schreiben Sie bitte die Zahl dieser Gruppe in das nebenstehende Kästchen. ☐

3.05 **Welchen Schul- bzw. Berufsabschluß hat der Ehemann erreicht?**

(1) Volksschule ohne Abschluß
(2) Volksschule mit Abschluß, ohne Lehre
(3) Volksschule mit Abschluß, mit Lehre
(4) ohne mittlere Reife: Handelsschule, Mittelschule, oder höhere Schule
(5) mit mittlerer Reife: Handelsschule, Mittelschule, oder höhere Schule
(6) Abitur
(7) Fachschule (z.B. Technikerschule)
(8) Höhere Fachschule (z.B. Ingenieurschule)
(9) Hochschule

☐

3.06 **Wie hat der Ehemann sich nach Abschluß der Schule weitergebildet?**

(1) gar nicht; konnte keine Zeit dafür erübrigen
(2) spezielle betriebliche Kurse
(3) berufliche Umschulungsmaßnahmen
(4) Kurse von Gewerkschaften, Parteien, Kirchen usw.
(5) Ausbildung über den 2. Bildungsweg in Tagesschulen
(6) Ausbildung über den 2. Bildungsweg in Abendkursen
(7) Fernkurse
(8) sonstige Kurse und Veranstaltungen
(9) private Studien

☐

Falls mehrere Antworten infrage kommen, schreiben Sie bitte die entsprechenden Zeilen in die weiteren Kästchen!

3.07 **Übt der Ehemann neben seinem Beruf noch öffentliche, ehrenamtliche Tätigkeiten aus?**

(1) nein
(2) ja, in der Gewerkschaft
(3) ja, Betriebsrat/Personalrat
(4) ja, Partei
(5) ja, Gemeinderat/Stadtrat
(6) ja, Kirche
(7) ja, Wohlfahrsverband (z.B. DRK, Arbeiterwohlfahrt)
(8) ja, Jugendverband (z.B. Pfadfinder, Falken)
(9) ja, sonstige

Falls mehrere Antworten infrage kommen, schreiben Sie bitte die entsprechenden Zahlen in die weiteren Kästchen!

40 41 42

3.08 **Welcher Berufsgruppe gehört (gehörte) der Vater des Ehemanns an?**

(1) freier Beruf (akademisch)
(2) Beamter
(3) Angestellter mit Bürotätigkeit
(4) Angesteller mit anderer Tätigkeit (Vertreter, Verkäufer)
(5) Selbstständiger
(6) Bauer, Landwirt (als Hauptberuf mit eigenem Hof)
(7) Handwerker(nicht selbstständig)
(8) Facharbeiter
(9) anderer Arbeiter, Landarbeiter

43

IV. WIR BITTEN NUN UM EINIGE AUSKÜNFTE ÜBER DIE TÄTIGKEIT DES EHEMANNS AN SEINEM ARBEITSPLATZ

Falls der Ehemann nicht mehr berufstätig ist, bitten wir um Auskunft über seinen letzten Arbeitsplatz.

4.01 **Haben Sie mit schriftlichen Arbeiten zu tun?**

(1) nein
(2) ja, bis zu 30 Minuten taglich
(3) ja, bis zu 1 Stunde täglich
(4) ja, bis zu 4 Stunden täglich
(5) ja, fast die ganze Arbeitszeit

44

4.02 **Sind Ihnen in Ihrem Beruf bestimmte Aufgaben als Vorgesetzter übertragen? Das heißt: Haben Sie die Pflicht, anderen Personen Arbeitsanweisungen zu geben und deren Tätigkeit zu überwachen?**

(1) nein
(2) ja

45

4.03 **Gehört es zu Ihren Aufgaben, andere Beschäftigte zu überwachen oder zu kontrollieren?**

(1) nein
(2) ja

46

4.04 **Wird Ihre Arbeitszeit durch Stempelkarten überwacht?**

(1) ja
(2) nein

47

4.05 **Werden Ihnen Anweisungen erteilt, wie Sie Ihre Arbeit zu verrichten haben?**

(1) nein, die Arbeitsausführung ist genau festgelegt
(2) nein, ich arbeite selbstständig
(3) ja, durch Anordnung von Vorgesetzten
(4) ja, durch Absprache mit Vorgesetzten
(5) ja, durch Schriftstücke (Akten, Zeichnungen, Vorschriften)

48

4.06 **Arbeiten Sie mehr körperlich oder mehr geistig?**

(1) fast ausschließlich körperlich
(2) überwiegend körperlich
(3) zu gleichen Teilen körperlich und geistig
(4) überwiegend geistig
(5) fast ausschließlich geistig

49

4.07 **Können Sie die Methode, mit der Sie arbeiten (die Art der Arbeitsausführung) selbst herausfinden und anwenden?**

(1) nein
(2) ja

50

4.08 **Gibt es mehrere Ausführungsmöglichkeiten oder Lösungen der Arbeitsaufgabe, von denen Sie sich eine aussuchen können?**

(1) nein
(2) ja

51

4.09 **Ist bis in fast alle Einzelheiten vorgegeben, wie Sie die Arbeit auszuführen haben?**

(1) ja
(2) nein

52

4.10 **Wie häufig werden Ihnen Anweisungen gegeben?**

(1) mehrmals täglich
(2) etwa einmal täglich
(3) etwa alle zwei Tage
(4) etwa einmal in der Woche
(5) selten oder nie

53

4.11 **Müssen Sie, um Ihre Arbeit erledigen zu können, während der Arbeit mit anderen sprechen?**

(1) nein
(2) ja, aber sehr selten
(3) ja, hin und wieder
(4) ja, häufig
(5) ja, fast ständig

54

4.12 **Müssen Sie, um Ihre Arbeit erledigen zu können, manchmal noch zusätzliche Erklärungen oder Auskünfte einholen?**

(1) nein
(2) ja, aber sehr selten
(3) ja, hin und wieder
(4) ja, häufig
(5) ja, fast ständig

55

4.13 **Können Sie, falls Sie möchten, sich während der Arbeit mit Ihren Kollegen unterhalten?**

(1) nein
(2) ja

56

4.14 **Werden Sie bei Ihrer Arbeit überwacht?**

(1) Vorgesetzte überwachen den Arbeitsablauf fast ständig
(2) Vorgesetzte kommen mehrmals am Tag zur Kontrolle
(3) Mein Vorgesetzter kontrolliert 2–3 Mal in der Woche den Fortgang der Arbeit
(4) Mein Vorgesetzter schaut hin und wieder vorbei, kontrolliert aber nicht
(5) Ich arbeite ohne jede Kontrolle

57

15 **Falls Sie privat wichtige Dinge zu erledigen haben, wie können Sie das mit Ihrer Arbeitszeit vereinbaren?**

(1) Ich muß Urlaub nehmen oder die Schicht wechseln.
(2) Ich bitte meinen Vorgesetzten um einige Stunden frei.
(3) Ich erledige das während der Arbeitszeit, ohne meinen Vorgesetzten fragen zu müssen.

58

16 **Wie werden Sie entlohnt?***

(1) Akkordlohn
(2) Stundenlohn, Wochenlohn, Monatslohn
(3) Monatsgehalt
(4) Honorar o.ä.

59

17 **Zu welcher Tageszeit arbeiten Sie?**

(1) Ich arbeite während der üblichen Arbeitszeit am Tage (etwa zwischen 7 + 18 Uhr)
(2) Meine Arbeitszeit wechselt zwischen Früh- und Mittagschicht:
(3) Meine Arbeitszeit wechselt zwischen Früh- Mittag- und Nachtschicht
(4) Ich bin Schichtarbeiter, arbeite nur auf einer Schicht
(5) andere Arbeitszeit

60

18 **Wo befindet sich vorwiegend Ihr Arbeitsplatz?**

(01) Landwirtschaft
(02) Bergwerk unter Tage
(03) Bergwerk/Tagesbetrieb
(04) Produktionsbetrieb
(05) Werkstatt
(06) Lager
(07) Baustellen
(08) Transportbetriebe/ Verkehrsbereich
(09) Labor
(10) Büro
(11) Schalter
(12) Geschäft
(13) Außendienst
(14) Gaststätte o.ä.
(15) eigene Wohnung
(16) fremde Wohnungen
(17) Sozial-, Pflege-, Krankenhilfe-Einrichtungen
(18) Bildungseinrichtungen
(19) sonstiges

61

Es folgen nun einige Behauptungen über die Situation des Ehemanns am Arbeitsplatz. Stimmen diese Behauptungen?

19 **Meine Vorgesetzten überwachen genau die Einhaltung der Arbeitszeit. Stimmt das?**

(1) ja, völlig richtig
(2) ja, überwiegend richtig
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) nein, überwiegend falsch
(5) nein, völlig falsch

62

20 **Wie ich meine Arbeit ausführen muß, ist in fast allen Einzelheiten vorbestimmt. Stimmt das?**

(1) ja, völlig richtig
(2) ja, überwiegend richtig
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) nein, überwiegend falsch
(5) nein, völlig falsch

63

21 **Maschinen oder Fließbänder legen genau fest, was ich jeweils tue. Stimmt das?**

(1) ja, völlig richtig
(2) ja, überwiegend richtig
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) nein, überwiegend falsch
(5) nein, völlig falsch

64

4.22 **Feststehende Termine bestimmen, was ich jeweils tue.**
Stimmt das?

(1) ja, völlig richtig
(2) ja, überwiegend richtig
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) nein, überwiegend falsch
(5) nein, völlig falsch

4.23 **Ich bestimme selbst, was ich jeweils tue.**
Stimmt das?

(1) nein, völlig falsch
(2) nein, überwiegend falsch
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) ja, überwiegend richtig
(5) ja, vollig richtig

4.24 **Ich bestimme selbst, wie ich meine Arbeit ausführe.**
Stimmt das?

(1) nein, völlig falsch
(2) nein, überwiegend falsch
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) ja, überwiegend richtig
(5) ja, völlig richtig

4.25 **Ich kann meine Arbeitspausen selbst bestimmen.**
Stimmt das?

(1) nein, völlig falsch
(2) nein, überwiegend falsch
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) ja, überwiegend richtig
(5) ja, völlig richtig

4.26 **Ich arbeite ohne jede Kontrolle durch meine Vorgesetzten.**
Stimmt das?

(1) nein, völlig falsch
(2) nein, überwiegend falsch
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) ja, überwiegend richtig
(5) ja, völlig richtig

4.27 **Ich kann die Zeit meiner täglichen Anwesenheit am Arbeitsplatz weitgehend selbst bestimmen.**
Stimmt das?

(1) nein, völlig falsch
(2) nein, überwiegend falsch
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) ja, überwiegend richtig
(5) ja, völlig richtig

4.28 **Ich kann auch mal 30 Minuten später kommen, ohne daß es Ärger mit meinen Vorgesetzten gibt.**
Stimmt das?

(1) nein, völlig falsch
(2) nein, überwiegend falsch
(3) Ich kann mich nicht entscheiden
(4) ja, überwiegend richtig
(5) ja, völlig richtig

V. WIR BITTEN UM EINIGE ANGABEN ZUR BERUFLICHEN SITUATION DER EHEFRAU

Falls der Schüler bei seiner ledigen Mutter lebt, bitte dazu die Angaben machen.

5.01 **War die Ehefrau vor ihrer Eheschließung berufstätig?**

(1) ja
(2) nein

72

5.02 **wenn ja: In welchem Beruf war die Ehefrau früher tätig?**

_____

5.03 **Übt die Ehefrau z.Zt. einen Beruf außerhalb des Haushalts aus?**

(1) nein, sie ist ausschließlich im eigenen Haushalt tätig
(2) ja, ganztägig berufstätig
(3) ja, halbtags berufstätig
(4) ja, zu unregelmäßigen Zeiten berufstätig (Aushilfe o.ä.)

73

5.04 **wenn ja: Ist die Ehefrau**

(1) Arbeiterin
(2) Angestellte
(3) Beamtin
(4) selbständig
(5) mithelfende Familienangehörige (eigenes Geschäft o.ä.)

74

5.05 **Welchen Beruf übt die Ehefrau zur Zeit aus?**

_____

5.06 **Kreuzen Sie bitte auf der Liste mit den neun Berufsgruppen jene Gruppe an, die dem Beruf der Ehefrau am ähnlichsten ist (z.B. nach der Tätigkeit, dem Ansehen, der Bezahlung, der Verantwortung). Bevor Sie ankreuzen, lesen Sie sich bitte die Liste einmal durch!**

Falls die Ehefrau jetzt nicht mehr berufstätig ist, kreuzen Sie bitte die Gruppe an, die dem früheren Beruf am ähnlichsten ist.

ACHTUNG!

1	Laborantin Technische Zeichnerin Verwaltungsangestellte Stenotopystin	**6**	Bundesverfassungsrichterin Senatspräsidentin Universitätsprofessorin Diplomatin
2	Platzanweiserin Garderobenfrau Raumpflegerin Zeitungsbotin	**7**	Textilarbeiterin Fließbandarbeiterin Hausgehilfin Ladenhilfe
3	Vorarbeiterin im Industrie-Betrieb Maschinenerste Werkstückprüferin Elektro Facharbeiterin in der industrie	**8**	Volksschullehrerin selbständige Buchhändlerin Beamtin im mittleren Dienst Hauptbuchhalterin
4	Werkstattleiterin Meisterin in der Bekleidungs- Industrie Maschinenmeisterin Werkmeisterin	**9**	Köchin Friseuse Verkäuferin im Warenhaus Kellnerin
5	Innenarchitektin Prokuristin in größerer Firma Ärztin Studienrätin		

Schreiben Sie bitte die Ziffer der Berufsgruppe, die Sie angekreuzt haben, in das nebenstehende Kästchen:

75

5.07 **Welchen Schul- bzw. Berufsabschluß hat die Ehefrau erreicht?**

(1) Volksschule ohne Abschluß
(2) Volksschule mit Abschluß, ohne Lehre
(3) Volksschule mit Abschluß, mit Lehre
(4) ohne mittlere Reife: Handelsschule
Mittelschule oder höhere Schule
(5) mit mittlerer Reife: Handelsschule
Mittelschule oder höhere Schule
(6) Abitur
(7) Fachschule (z.B. Technikerschule)
(8) Höhere Fachschule (z.B. Ingenieurschule)
(9) Hochschule

5.08 **Welcher Berufsgruppe gehört (gehörte) der Vater der Ehefrau an?**

(1) freier Beruf (akademisch)
(2) Beamter
(3) Angestellter mit Bürotätigkeit
(4) Angestellter mit anderer Tätigkeit
(Vertreter, Verkäufer)
(5) Selbständiger
(6) Handwerker (nicht selbständig)
(7) Handwerker. (nicht selbständig)
(8) Facharbeiter
(9) anderer Arbeiter, Landarbeiter

VI. ANGABEN ZUR HÄUSLICHEN SITUATION DES SCHÜLERS

6.01 **Bei welchem Elternteil lebt der Schüler ständig?**

(1) bei Vater und Mutter
(2) nur bei der Mutter
(3) nur bei dem Vater
(4) bei den Großeltern
(5) bei Pflegeeltern
(6) bei Geschwistern
(7) im Heim
(8) sonstiges

6.02 **Falls der Schüler nur bei der Mutter lebt:**
Ist die Mutter alleinstehend oder wiederverheiratet?

(1) alleinstehend
(2) wiederverheiratet

6.03 **Falls der Schüler nur beim Vater lebt:**
Ist der Vater alleinstehend oder wiederverheiratet?

(1) alleinstehend
(2) wiederverheiratet

6.04 **Wieviel Kinder leben ständig in der Familie?**

(1) eins
(2) zwei
(3) drei
(4) vier
(5) fünf
(6) sechs bis zehn
(7) mehr als zehn

6.05 **Hat der Schüler jüngere Geschwister**

(0) nein (5) ja, fünf
(1) ja, eins (6) ja, sechs und mehr
(2) ja, zwei
(3) ja, drei
(4) ja, vier

6.06 **Hat der Schüler ältere Geschwister?**

(0) nein
(1) ja, eins
(2) ja, zwei
(3) ja, drei
(4) ja, vier
(5) ja, fünf
(6) ja, sechs und mehr

83

Wenn der Schüler keine älteren Geschwister hat, überschlagen Sie bitte diese Seite.
Für Sie geht es auf der nächsten Seite weiter.

Falls der Schüler ältere Geschwister hat:

6.07 **Besucht jemand von den älteren Geschwistern die Hauptschule?**

(1) ja
(2) nein

84

6.08 **Besucht jemand von den älteren Geschwistern eine Sonderschule?**

(1) ja
(2) nein

85

6.09 **Besucht jemand von den älteren Geschwistern die Gesamtschule?**

(1) ja
(2) nein

86

6.10 **Besucht jemand von den älteren Geschwistern eine Realschule, Handelsschule oder ähnliches?**

(1) ja
(2) nein

87

6.11 **Besucht jemand von den älteren Geschwistern ein Gymnasium (Oberschule)?**

(1) ja
(2) nein

88

6.12 **Befindet sich jemand von den älteren Geschwistern in einer Lehre?**

(1) ja
(2) nein

89

6.13 **Hat jemand von den älteren Geschwistern eine Lehre abgeschlossen und ist jetzt im Beruf?**

(1) ja
(2) nein

90

6.14 **Ist jemand von den älteren Geschwistern berufstätig, ohne vorher eine Lehre abgeschlossen zu haben?**

(1) ja
(2) nein

91

6.15 **Befindet sich jemand von den älteren Geschwistern im Studium?**

(1) ja
(2) nein

92

6.16 **Hat jemand von den älteren Geschwistern ein Studium abgeschlossen und befindet sich jetzt im Beruf?**

(1) ja
(2) nein

93

6.17 Hat Ihr Kind ein eigenes Zimmer?

(1) ja, es hat ein Zimmer für sich allein
(2) es hat zusammen mit einem weiterem Kind ein Zimmer
(3) es hat mit zwei weiteren Kindern ein Zimmer
(4) vier oder mehr Kinder haben zusammen ein Zimmer
(5) nein, es hat kein eigenes Zimmer, aber einen eigenen Arbeitsplatz (eigenen Tisch o.ä.) in der Wohnung
(6) nein, ein eigenes Zimmer oder einen eigenen Arbeitsplatz konnten wir nicht einrichten, aber es kann in der Wohnung in Ruhe arbeiten, wenn es will
(7) nein, kein eigenes Zimmer, keinen eigenen Arbeitsplatz und auch keine Ruhe zum Arbeiten in der Wohnung

6.18 Wie groß ist Ihre Wohnung?

(1) bis 40 Quadratmeter
(2) 41 – 75 qm
(3) 76 – 100 qm
(4) 101 – 150 qm
(5) über 150 qm

6.19 Wieviel Personen leben in dieser Wohnung?

(2) zwei
(3) drei
(4) vier
(5) fünf
(6) sechs
(7) sieben bis zehn
(8) mehr als zehn

6.20 Wohnen Sie

(1) in einer Mietwohnung
(2) in einer Eigentumswohnung
(3) in einem eigenen Haus?

6.21 Wieviel Personen in Ihrem Haushalt sind berufstätig (einschließlich Lehrlinge)?

(0) niemand
(1) eine
(2) zwei
(3) drei
(4) vier
(5) fünf und mehr

6.22 Wie hoch war im letzten Monat das gesamte Einkommen der Eheleute nach Abzug von Steuern und Sozialausgaben?

(1) unter DM 700,–
(2) DM 700,– bis DM 1.200,–
(3) DM 1.200 – DM 1.800,–
(4) uber DM 1.800,–
(5) Diese Frage möchte ich nicht beantworten

6.23 **Ist der Schüler Mitglied in einem Verein bzw. einer Jugendgruppe?**

(1) nein
(2) ja, Sportverein
(3) ja, Jugendgruppe (z.B. Pfadfinder, Falken)
(4) ja, in mehreren Vereinen/Gruppen

Wenn ja: Geben Sie bitte den Namen des Vereins/der Gruppe an:

_____

_____

100

6.24 **Wird in Ihrer Familie regelmäßig eine Tageszeitung gelesen?**

(1) ja
(2) nein

101

6.25 **Haben die Eltern Kenntnisse in der englischen Sprache?**

(1) nein
(2) ja, der Ehemann
(3) ja, die Ehefrau
(4) ja, beide

102

6.26 **Leben in der Familie Geschwister des Schülers, die Kenntnisse in der englischen Sprache haben?**

(1) nein
(2) ja

103

6.27 **Hat von den Eltern jemand in den letzten 12 Monaten eine Konzert- oder Theaterveranstaltung besucht?**

(1) nein, kein Interesse
(2) nein, keine Zeit (keine Gelegenheit)
(3) ja, ein Besuch
(4) ja, zwei bis drei Besuche
(4) ja, mehr als drei Besuche

104

6.28 **Werden in Ihrer Familie Bücher oder Zeitschriften über Kunst gelesen?**

(1) ja
(2) nein

105

6.29 **Schauen sich die Eltern im Fernsehen Sendungen über Kunst an?**

(1) ja
(2) nein

106

6.30 **Welchen Schulabschluß soll nach Ihrer Meinung Ihr Kind auf der Gesamtschule erreichen?**

(1) Hauptschulabschluß
(2) Realschulabschluß
(3) Abitur
(4) Ich weiß noch nicht

107

6.31 **Bitte, geben Sie noch abschließend an, wer diesen Fragebogen ausgefüllt hat!**

(1) der Ehemann
(2) die Ehefrau
(3) beide
(4) sonstige

108

Die Lehrer der Gesamtschule und die Mitarbeiter der Forschungsgruppe bedanken sich herzlich für die Mühe, die Sie sich beim Ausfüllen dieses Fragebogens gemacht haben.
Falls Sie Ihre Meinung zu diesem Bogen sagen möchten, schreiben Sie uns bitte (Adresse auf der 1. Seite).

An Stellungnahmen sind wir sehr interessiert.

A N H A N G 2 :

Schülervariablen und Sozialmerkmale:

- Klassengrenzen
  (Steuerdatei für KFA'n)
- univariate Frequenzen und
  Wahrscheinlichkeiten pro Klasse

VARIABLE NR. 1
1 NEUROTIZISMUS
KLASSENGRENZEN:
0.5 10.0 19.0 38.0
VARIABLE NR. 2
2 EXTRAVERSION
KLASSENGRENZEN:
0.5 9.0 13.0 19.0
VARIABLE NR. 3
3 LUEGENWERT
KLASSENGRENZEN:
0.5 3.0 6.0 19.0
VARIABLE NR. 4
4 D2 GZ/10
KLASSENGRENZEN:
0.5 25.0 29.0 59.0
VARIABLE NR. 5
5 D2 FEHLER
KLASSENGRENZEN:
0.5 7.0 15.0200.0
VARIABLE NR. 6
6 D2 GZ-F/10
KLASSENGRENZEN:
0.5 23.0 28.0 49.0
VARIABLE NR. 7
7 RAVEN
KLASSENGRENZEN:
0.5 35.0 42.0 57.0
VARIABLE NR. 8
8 PSB VERBALE UNTERT. 1+2
KLASSENGRENZEN:
0.5 20.0 28.0 49.0
VARIABLE NR. 9
9 PSB DENKFAEHIGKEIT(MATHE.) 3+4
KLASSENGRENZEN:
0.5 37.0 44.0 79.0
VARIABLE NR. 10
10 PSB SCHULEIGNUNG(FLU+CLOS) 5+6
KLASSENGRENZEN:
0.5 32.0 40.0 77.0
VARIABLE NR. 11
11 PSB TECHN. BEGABUNG(NATUR.) 7+8
KLASSENGRENZEN:
0.5 31.0 43.0 71.0
VARIABLE NR. 12
12 PSB SCHNELL BEI ROUTINEAUFG. 9+10
KLASSENGRENZEN:
0.5 27.0 36.0 73.0
VARIABLE NR. 13
13 PSB GESAMTLEISTUNG GL
KLASSENGRENZEN:
0.5157.0187.0299.0
VARIABLE NR. 14
14 GESCHLECHT
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0

VARIABLE NR. 15
15 SUBJEKT. SCHICHTEINSCHAETZ. (16)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0 4.0
VARIABLE NR. 16
16 BERUFSQUALIFIZIERTHEIT HEUTE(17)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0 3.0
VARIABLE NR. 17
17 ERZIEHUNGSBERATUNG (19)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 4.0
VARIABLE NR. 18
18 PSYCHOTH. BEHANDLUNG (20)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0
VARIABLE NR. 19
19 LAENGE D. KINDERGARTENBESUCHS(22)
KLASSENGRENZEN:
0.0 0.5 3.0 6.0
VARIABLE NR. 20
20 1. KLASSE WIEDERHOLT JA=1 (25)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0
VARIABLE NR. 21
21 2. KLASSE WIEDERHOLT (26)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0
VARIABLE NR. 22
22 3.KLASSE WIEDERHOLT (27)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0
VARIABLE NR. 23
23 4. KLASSE WIEDERHOLT (28)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.0 2.0
VARIABLE NR. 24
24 K&M SCHICHTINDEX VATER (29)
KLASSENGRENZEN:
0.5 2.5 4.5 5.0
VARIABLE NR. 25
25 SCHULABSCHLUSS VA. O.L/N.L/M,G/T,ING.,AK. (30)
KLASSENGRENZEN:
0.5 2.0 3.0 6.0 9.0
VARIABLE NR. 26
26 WEITERBILDUNG VATER (31)
KLASSENGRENZEN:
0.0 0.5 1.0
VARIABLE NR. 27
27 SOZ. MOBILITAET VA. +1/2,3/0/-1,2,3 (32)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.5 9.5 10.5 13.5
VARIABLE NR. 28
28 AKKORDLOHN (33)
KLASSENGRENZEN:
0.0 0.5 1.5

```
VARIABLE NR.   29
29 ARBEIT I. 3 WECHSEL.SCHICHTEN(39)
KLASSENGRENZEN:
  0.0  0.5  1.5
VARIABLE NR.   30
30 MUTTER VOR EHE BERUFSTAETIG JA=1,NEIN=2(40)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  1.5  2.5
VARIABLE NR.   31
31 BERUF MU.AUSSER HAUS NEIN=1,GANZ=2,HALB=3 (41)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  1.5  2.5  3.5
VARIABLE NR.   32
32 SUBJ. SCHICHT MU. ARBEITERIN=1          (42)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  1.5  5.5
VARIABLE NR.   33
33 MUTTERBERUF QUALIFIZIERTER  -/O OD.&    (43)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  1.5  3.5
VARIABLE NR.   34
34 K&M SCHICHTINDEX MUTTER                 (44)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  2.5  4.5  5.5
VARIABLE NR.   35
35 SCHUL-,BERUFSABSCHLUSS MU. O.L/M.L/BILD.(45)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  2.5  3.5  9.5
VARIABLE NR.   36
36 SOZ. MOBILITAET MU. +1,2/0/-1,2,3       (46)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  2.5 10.5 13.5
VARIABLE NR.   37
37 KINDER STAENDIG IN FAMILIE              (47)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  2.5  4.5  7.5
VARIABLE NR.   38
38 KIND: ZI. OD. ARB.PLATZ ZI.ZU 1/2,3/4 OD.O.ZI.(48)
KLASSENGRENZEN:
  0.5  1.5  3.5  7.5
```

VARIABLE NR. 39
39 GROESSE WOHNUNG -75/-100/>150QM (43)
KLASSENGRENZEN:
0.5 2.5 3.5 5.5
VARIABLE NR. 40
40 PERS. IN WOHN. 4/5/>6 (50)
KLASSENGRENZEN:
0.5 4.5 5.5 8.5
VARIABLE NR. 41
41 MIET- OD.EIG.WOHN./HAUS (51)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.5 3.5
VARIABLE NR. 42
42 ANZ. BERUF. PERS. I. HAUSHALT (52)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.5 2.5 5.5
VARIABLE NR. 43
43 N.-MONATSEINK. ELT. -1200/-1800/> (53)
KLASSENGRENZEN:
0.5 2.5 3.5 4.5
VARIABLE NR. 44
44 ANGESTR. SCHULABSCHL. (54)
KLASSENGRENZEN:
0.5 1.5 2.5 3.5
VARIABLE NR. 45
45 ANZ. SITZENGEBLIEBEN (55)
KLASSENGRENZEN:
0.0 0.5 2.5
VARIABLE NR. 46
46 ARB.PLATZ-FAKT. 1 (56)
KLASSENGRENZEN:
0.5 31.5 42.5 55.5
VARIABLE NR. 47
47 ARB.PLATZ-FAKT. 2 (57)
KLASSENGRENZEN:
0.5 12.5 16.5 24.5
VARIABLE NR. 48
48 ARB.PLATZ-FAKT. 3 (58)
KLASSENGRENZEN:
0.5 12.5 16.5 21.5

```
    1:     300.     374.     297.
 1: 0.30896 0.38517 0.30587
    2:     241.     483.     254.
 2: 0.24642 0.49387 0.25971
    3:     289.     390.     264.
 3: 0.30647 0.41357 0.27996
    4:     311.     305.     363.
 4: 0.31767 0.31154 0.37079
    5:     285.     332.     352.
 5: 0.29412 0.34262 0.36326
    6:     282.     380.     316.
 6: 0.28834 0.38855 0.32311
    7:     322.     325.     331.
 7: 0.32924 0.33231 0.33845
    8:     301.     361.     321.
 8: 0.30621 0.36724 0.32655
    9:     310.     332.     341.
 9: 0.31536 0.33774 0.34690
   10:     298.     342.     344.
10: 0.30285 0.34756 0.34959
   11:     324.     292.     368.
11: 0.32927 0.29675 0.37398
   12:     314.     338.     331.
12: 0.31943 0.34385 0.33672
   13:     318.     328.     338.
13: 0.32317 0.33333 0.34350
   14:     520.     471.
14: 0.52472 0.47528
   15:     543.     261.     178.
15: 0.55295 0.26578 0.18126
   16:      80.     745.     155.
16: 0.08163 0.76020 0.15816
   17:     953.      37.
17: 0.96263 0.03737
   18:     960.      26.
18: 0.97363 0.02637
   19:     490.     189.     316.
19: 0.49246 0.18995 0.31759
   20:      17.     952.
20: 0.01754 0.98246
   21:      36.     932.
21: 0.03719 0.96281
   22:      34.     931.
22: 0.03523 0.96477
   23:      34.     931.
23: 0.03523 0.96477
   24:     165.     670.     137.
24: 0.16975 0.68930 0.14095
   25:     197.     544.     112.     109.
25: 0.20478 0.56549 0.11642 0.11331
   26:     885.     110.
26: 0.88945 0.11055
   27:     214.      78.     373.     309.
27: 0.21971 0.08008 0.38296 0.31725
   28:     912.      83.
28: 0.91658 0.08342
   29:     831.     164.
29: 0.83518 0.16482
   30:     893.      73.
30: 0.92443 0.07557
   31:     603.      99.     159.
31: 0.70035 0.11498 0.18467
   32:     140.     264.
32: 0.34653 0.65347
   33:      57.     903.
33: 0.05937 0.94062
   34:      87.     589.     276.
34: 0.09139 0.61870 0.28992
   35:     413.     387.     173.
35: 0.42446 0.39774 0.17780
   36:     153.     386.     444.
36: 0.15565 0.39268 0.45168
   37:     512.     379.      99.
37: 0.51717 0.38283 0.10000
   38:     404.     521.      65.
38: 0.40808 0.52626 0.06566
   39:     282.     465.     236.
39: 0.28688 0.47304 0.24008
   40:     491.     267.     235.
40: 0.49446 0.26888 0.23666
   41:     615.     375.
41: 0.62121 0.37879
   42:     552.     327.      95.
42: 0.56674 0.33573 0.09754
   43:     177.     310.     210.
43: 0.25395 0.44476 0.30129
   44:      95.     222.     379.
44: 0.13649 0.31897 0.54454
   45:     882.     113.
45: 0.88643 0.11357
   46:     335.     343.     317.
46: 0.33668 0.34472 0.31859
   47:     373.     296.     326.
47: 0.37487 0.29749 0.32764
   48:     354.     270.     371.
48: 0.35578 0.27136 0.37286
```

L e b e n s l a u f

Am 25. Juni 1942 wurde ich als dritter Sohn des Facharztes für Chirurgie Dr. med. Herbert Kratzsch und seiner Ehefrau Ursula, geb. Rudolph, in Altenburg/Thüringen geboren. Nach der Übersiedlung in die Bundesrepublik wurde ich Ostern 1949 in Kall/Eifel eingeschult. Ab 1951 wohnhaft in Aachen, besuchte ich seit dem Frühjahr 1953 das staatliche neusprachliche Einhard-Gymnasium, auf dem ich im März 1962 das Abitur ablegte.

Im Mai 1965 begann ich nach Abschluß der Dienstzeit bei der Bundeswehr an der Philipps-Universität in Marburg das Studium der Philosophie, Psychologie und Soziologie. Nach der Diplom-Vorprüfung für Psychologen im April 1968 setzte ich in Marburg das Studium in dieser Fächerkombination mit den Schwerpunkten Soziologie und Psychologie fort, bis ich am 30. April 1971 die Diplom-Prüfung in Psychologie ablegte.

Ausgebildet in der Verhaltenstherapie und klient-zentrierten Gesprächspsychotherapie war ich in einer Gemeinschaftspraxis zweieinhalb Jahre psychotherapeutisch und klinisch-psychologisch tätig. Bis zum Frühjahr 1973 führte ich das Soziologiestudium parallel zu der praktischen psychotherapeutischen Arbeit weiter.

Seit dem 1. September 1973 verwalte ich die Stelle eines wissenschaftlichen Assistenten an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Hagen, im Seminar für Psychologie.

Parallel zur wissenschaftlichen Tätigkeit setze ich als Ausbildungskandidat im Psychoanalytischen Institut der Universität Gießen die Postgraduierten-Ausbildung zum Psychoanalytiker in der DPV fort.